

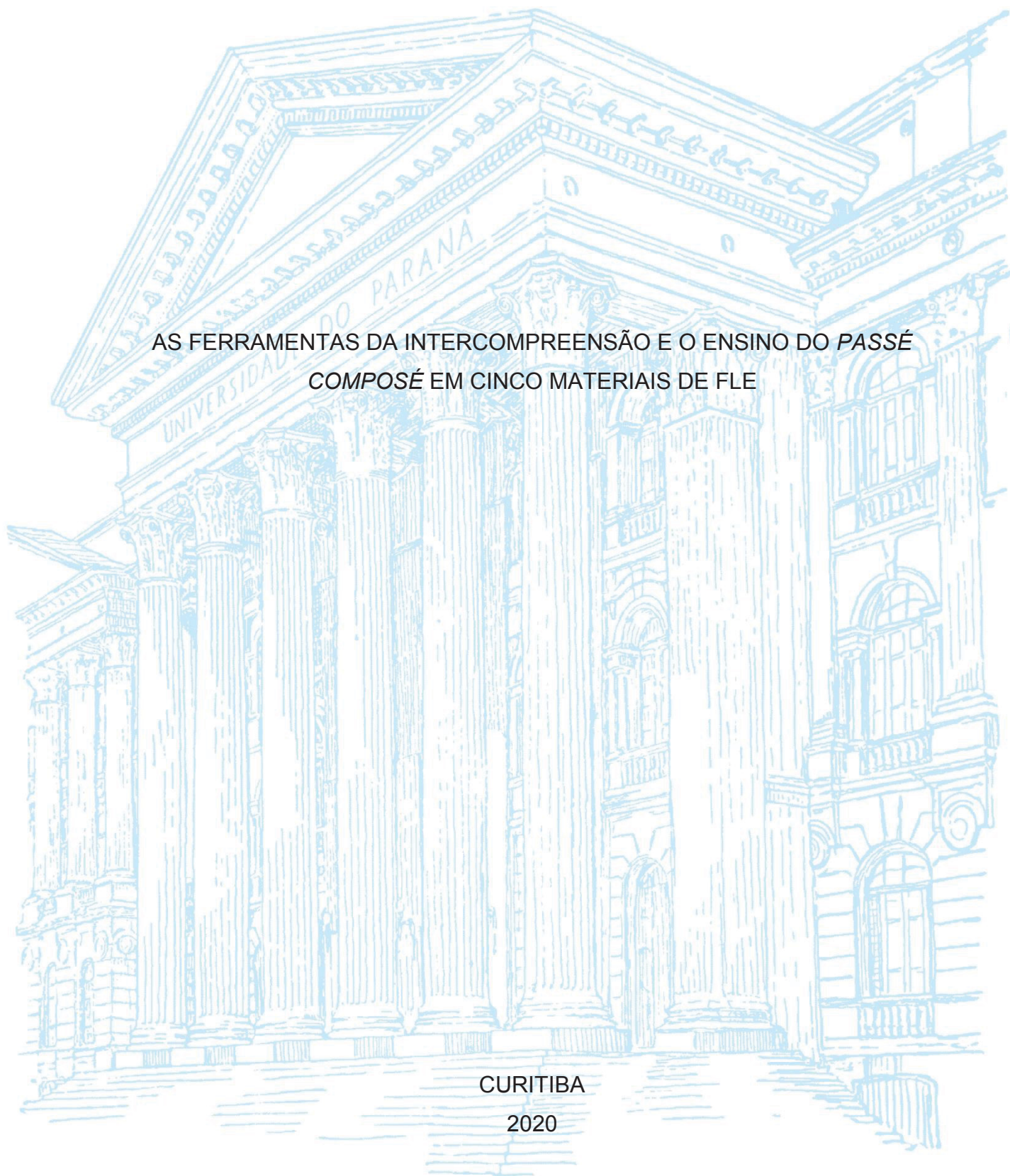
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FELIPE BALOTIN PINTO

AS FERRAMENTAS DA INTERCOMPREENSÃO E O ENSINO DO *PASSÉ*
COMPOSÉ EM CINCO MATERIAIS DE FLE

CURITIBA

2020



FELIPE BALOTIN PINTO

AS FERRAMENTAS DA INTERCOMPREENSÃO E O ENSINO DO *PASSÉ*
COMPOSÉ EM CINCO MATERIAIS DE FLE

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Calvo del Olmo

CURITIBA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Pinto, Felipe Balotin

As ferramentas da intercompreensão e o ensino de *passé composé* em
cinco materiais de FLE. / Felipe Balotin Pinto. – Curitiba, 2020.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Francisco Calvo del Olmo

1. Língua francesa - Gramática - Estudo e ensino. 2. Material didático.
3. Língua estrangeira – Estudo e ensino. 4. Língua francesa – Verbos. I. Olmo,
Francisco Javier Calvo Del, 1986 -. II. Título.

CDD – 440.7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **FELIPE BALOTIN PINTO** intitulada: **AS FERRAMENTAS DA INTERCOMPREENSÃO E O ENSINO DO PASSÉ COMPOSÉ EM CINCO MATERIAIS DE FLE**, sob orientação do Prof. Dr. FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 10 de Março de 2020.



FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



CLAUDIA HELENA DAHER

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



KARINE MARIELLY ROCHA DA CUNHA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



SILVIA MARIA MARTINS MELO PFEIFER

Avaliador Externo (UNIVERSITY OF HAMBURG)

ATA Nº986

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM LETRAS

No dia dez de março de dois mil e vinte às 09:00 horas, na sala 1013, R. General Carneiro, nº 460 - Ed. D. Pedro I, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação do mestrando **FELIPE BALOTIN PINTO**, intitulada: **AS FERRAMENTAS DA INTERCOMPREENSÃO E O ENSINO DO PASSÉ COMPOSÉ EM CINCO MATERIAIS DE FLE**, sob orientação do Prof. Dr. FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná em LETRAS, foi constituída pelos seguintes Membros: FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), KARINE MARIELLY ROCHA DA CUNHA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), SILVIA MARIA MARTINS MELO PFEIFER (UNIVERSITY OF HAMBURG), CLAUDIA HELENA DAHER (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela Aprovação. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 10 de Março de 2020.



FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



KARINE MARIELLY ROCHA DA CUNHA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



SILVIA MARIA MARTINS MELO PFEIFER

Avaliador Externo (UNIVERSITY OF HAMBURG)



CLAUDIA HELENA DAHER

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

À minha família e amigos, por antes de tudo me ensinar a *ser* e pelo apoio constante.

Ao Professor Francisco Calvo del Olmo, pelo exemplo de professor, de pesquisador e de pessoa. As mais valiosas das lições acadêmicas que o período de Mestrado me possibilitou foram decorrência da sua postura profissional e humana *irreprochable*.

Às professoras e professores da Universidade Federal do Paraná e da Université Grenoble Alpes, que muito me ensinaram e fizeram refletir, enriquecendo minha bagagem como professor, tradutor e pesquisador.

À CAPES, pela bolsa concedida no meu período de estudos no Brasil, bem como ao programa IDEX, da Université Grenoble Alpes, pela bolsa que possibilitou minha dupla diplomação na instituição francesa.

RESUMO

A fim de contribuir com a análise relativa à presença da intercompreensão (ou de conceitos a ela relacionados) em materiais didáticos de francês língua estrangeira (FLE), buscou-se estudar os principais elementos relacionados ao ensino de FLE (desde o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas até as provas de proficiência de língua francesa), bem como de conceitos de intercompreensão entre línguas próximas, com o objetivo de identificar sua presença ou ausência em cinco materiais didáticos de FLE. Especificamente, buscou-se observar a presença destes elementos nas duas primeiras páginas de apresentação do *passé composé*, tempo verbal do pretérito no francês, por considerá-lo emblemático da proximidade e distanciamento com relação à forma e ao uso entre idiomas vizinhos (como o espanhol e o português, bem como o inglês). Assim, este trabalho tem como objetivo contribuir com a percepção da possível relevância de conceitos como “biografia linguística”, “*continuum* linguístico” e “línguas de referência” (entre outros) e a subsequente instrumentalização de ferramentas da intercompreensão entre línguas próximas em cursos de idioma.

Palavras-chave: Intercompreensão entre línguas próximas. Ensino de francês como língua estrangeira (FLE). Análise de materiais didáticos. Ensino do *passé composé* (PC).

ABSTRACT

Aiming at contributing to the analysis of the presence of intercomprehension (or concepts associated to it) in textbooks for teaching French as a foreign language (FLE), the most important elements associated to the teaching of FLE were analyzed (from the Common European Framework of Reference for Languages to French language proficiency exams), as well as the notions of intercomprehension between close languages, in order to identify their presence or absence in five textbooks for French as a foreign language. More precisely, it has been studied the presence of these elements in the first two pages in which the *passé composé*, past tense in French, is presented, for being emblematic of the proximity and distance in form and usage between neighbor languages (such as Spanish and Portuguese, as well as English). Thus, this work aims at contributing to the perception of the relevance of concepts such as “language biography”, “linguistic *continuum*” and “languages of reference” (among others) and the subsequent instrumentalization of tools of intercomprehension between neighbor languages in language classes.

Keywords: Intercomprehension between neighbor languages. Teaching French as a foreign language (FLE). Analysis of textbooks. Teaching of the *passé composé* (PC).

RÉSUMÉ

Afin de contribuer à l'analyse de la présence de l'intercompréhension (ou de concepts y associés) dans des matériels didactiques de français langue étrangère (FLE), nous avons étudié les principaux éléments liés à l'enseignement du FLE (du Cadre européen commun de référence pour les langues jusqu'aux examens de compétence en langue française), ainsi que les notions d'intercompréhension entre les langues voisines, afin d'identifier leur présence ou leur absence dans cinq manuels de FLE. Plus précisément, nous avons étudié la présence de ces éléments dans les deux premières pages de présentation du *passé composé*, temps verbal du passé en français, car il est emblématique de la proximité et de la distance par rapport à la forme et à l'usage entre les langues voisines (comme l'espagnol et le portugais, ainsi comme de l'anglais). De ce fait, ce travail vise à contribuer à la perception de la possible pertinence de concepts tels que « biographie langagière », « *continuum* linguistique » et « langues de référence » (entre autres) et à l'instrumentalisation ultérieure des outils d'intercompréhension entre langues proches dans les cours de langues.

Mots-clés: Intercompréhension entre langues proches. Enseignement du français langue étrangère (FLE). Analyse de manuels. Enseignement du *passé composé* (PC).

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PRINCIPAIS SIGLAS NO UNIVERSO FLE	22
QUADRO 2 – OS NÍVEIS DO QECRL	23
QUADRO 3 – DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS CONFORME O QECRL.....	25
QUADRO 4 – NÚMERO DE FALANTES NATIVOS DE INGLÊS E LÍNGUAS NEOLATINAS NA AMÉRICA DO NORTE.....	40
QUADRO 5 – QUADRO DE COMPETÊNCIAS CONFORME O CARAP.....	45
QUADRO 6 – QUADRO DE RECURSOS DO CARAP: CONHECIMENTO.....	46
QUADRO 7 – QUADRO DE RECURSOS DO CARAP: ATITUDES.....	47
QUADRO 8 – QUADRO DE RECURSOS DO CARAP: HABILIDADES.....	48
QUADRO 9 – REPRESENTAÇÕES DO ELEMENTO PRIMITIVO.....	55
QUADRO 10 – DESCRITORES DO QECRL PARA UM MONÓLOGO EM SEQUÊNCIA	63
QUADRO 11 – DESCRITORES DO QECRL PARA ESCRITA CRIATIVA.....	64
QUADRO 12 – O <i>PASSÉ COMPOSÉ</i> NO COSMOPOLITE A1.....	75
QUADRO 13 – O <i>PASSÉ COMPOSÉ</i> NO ÉDITO A1.....	80
QUADRO 14 – O <i>PASSÉ COMPOSÉ</i> NO GRAMMAIRE PROGRESSIVE DU FRANÇAIS.....	83
QUADRO 15 – O <i>PASSÉ COMPOSÉ</i> NO GRAMMAIRE CONTRASTIVE A1/A2 PARA BRASILEIROS.....	86
QUADRO 16 – O <i>PASSÉ COMPOSÉ</i> NO GRAMMAIRE CONTRASTIVE A1/A2 PARA HISPANOHABLANTES.....	88
QUADRO 17 – O <i>PASSÉ COMPOSÉ</i> NOS CINCO MATERIAIS ANALISADOS.....	89

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	20
IMAGEM 2 – ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	97

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CARAP	- <i>Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures</i> [Quadro de Referência para Abordagens Plurais para Línguas e Culturas]
CIEP	- <i>Centre international d'études pédagogiques</i> [Centro internacional de estudos pedagógicos], atual <i>France éducation internationale</i> [França Educação Internacional]
DELF	- <i>Diplôme d'études en langue française</i> [Diploma de estudos em língua francesa]
FLE	- Francês língua estrangeira
EVAL-IC	- <i>Évaluation des compétences en intercompréhension</i> [Avaliação das competências em intercompreensão]
IC	- Intercompreensão
ICLP	- Intercompreensão entre línguas próximas
PC	- <i>Passé composé</i>
QECRL	- Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
REFDIC	- <i>Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension</i> [Referencial de Competências em Didática da Intercompreensão]
REFIC	- <i>Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension</i> [Referencial de Competências de Comunicação Plurilíngue em Intercompreensão]
TCF	- <i>Test de connaissance du français</i> [Teste de conhecimento do francês]
TEF	- <i>Test d'évaluation de français</i> [Teste de avaliação de francês]

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS (QECRL) E AS PROVAS DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA FRANCESA	22
2.1 O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS (QECRL).....	22
2.2 O <i>DIPLÔME D'ÉTUDES EN LANGUE FRANÇAISE</i> (DELFI).....	26
2.3 O <i>TEST DE CONNAISSANCE DU FRANÇAIS</i> (TCF)	27
2.4 O <i>TEST D'ÉVALUATION DE FRANÇAIS</i> (TEF)	27
3 O QUADRO TEÓRICO E OS DESCRITORES DA INTERCOMPREENSÃO ENTRE LÍNGUAS PRÓXIMAS	30
3.1 O CONCEITO DE INTERCOMPREENSÃO ENTRE LÍNGUAS PRÓXIMAS	32
3.2 O QUADRO DE REFERÊNCIA PARA ABORDAGENS PLURAIS PARA LÍNGUAS E CULTURAS (CARAP).....	42
3.3 REFERENCIAIS DE AVALIAÇÃO PARA ABORDAGENS INTERCOMPREENSIVAS: REFIC, REFIC E EVAL-IC	48
4 OS TEMPOS VERBAIS DO PRETÉRITO NO QECRL	52
4.1 TEMPO, TEMPO VERBAL E ASPECTO	52
4.2 O <i>PASSÉ COMPOSÉ</i>	59
4.3 O <i>PASSÉ COMPOSÉ</i> NO QECRL.....	61
5 ANÁLISE DA APRESENTAÇÃO DO <i>PASSÉ COMPOSÉ</i> E DA PRESENÇA DE CONCEITOS DA IC EM CINCO MATERIAIS DIDÁTICOS DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA	67
5.1 LIVRO 1: A APRESENTAÇÃO DO <i>PASSÉ COMPOSÉ</i> NO COSMOPOLITE A1.....	71
5.2 LIVRO 2: A APRESENTAÇÃO DO <i>PASSÉ COMPOSÉ</i> NO ÉDITO A1.....	77
5.3 LIVRO 3: A APRESENTAÇÃO DO <i>PASSÉ COMPOSÉ</i> NO GRAMMAIRE PROGRESSIVE DU FRANÇAIS	82
5.4 LIVRO 4: A APRESENTAÇÃO DO <i>PASSÉ COMPOSÉ</i> NO GRAMMAIRE CONTRASTIVE A1/A2 PARA BRASILEIROS.....	84
5.5 LIVRO 5: A APRESENTAÇÃO DO <i>PASSÉ COMPOSÉ</i> NO GRAMMAIRE CONTRASTIVE A1/A2 PARA HISPANOHABLANTES	87

5.6 ANÁLISE CONTRASTIVA DA APRESENTAÇÃO DO <i>PASSÉ COMPOSÉ</i> E DA PRESENÇA DE CONCEITOS DA IC NOS CINCO MATERIAIS	89
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS.....	100
SITOGRAFIA	105
ANEXO 1 – 2 PRIMEIRAS PÁGINAS DE PC DO LIVRO COSMOPOLITE A1.....	106
ANEXO 2 – 2 PRIMEIRAS PÁGINAS DE PC DO LIVRO ÉDITO A1	108
ANEXO 3 – 2 PRIMEIRAS PÁGINAS DE PC DO LIVRO GRAMMAIRE PROGRESSIVE DU FRANÇAIS	110
ANEXO 4 – 2 PRIMEIRAS PÁGINAS DE PC DO LIVRO GRAMMAIRE CONTRASTIVE A1/A2 PARA BRASILEIROS.....	112
ANEXO 5 – 2 PRIMEIRAS PÁGINAS DE PC DO LIVRO GRAMMAIRE CONTRASTIVE A1/A2 PARA HISPANOHABLANTES	114

1 INTRODUÇÃO

*‘Would you tell me, please, which way I ought to go from here?’
 ‘That depends a good deal on where you want to get to,’ said the Cat.
 ‘I don’t much care where—’, said Alice.
 ‘Then it doesn’t matter which way you go’, said the Cat.¹*

Lewis Carroll, *Alice’s Adventures in Wonderland*, 2000 [1865]

Se a Alice fosse uma professora de línguas no país das maravilhas, a emblemática conversa com o Gato teria sido diferente. Uma professora de línguas sempre tem um lugar onde almeja chegar. De partida, seu objetivo é claro: auxiliar suas alunas e alunos a aprender o idioma estrangeiro que ela já domina. O caminho que ela percorreu para aprender esse idioma, no entanto, pode não ser o mesmo que seus alunos terão de percorrer. Geralmente não o é. Não apenas porque são diversos os meios de transporte (os modos como e os contextos em que se aprende o idioma), mas porque, quando se almeja chegar a algum lugar, o ponto de origem tem uma importância que deve ser levada em conta. Reformulando a metáfora do linguista espanhol Juan Carlos Moreno Cabrera (2010) para o aprendizado de uma língua estrangeira, imaginemos que se queira fazer uma viagem a Paris de bicicleta. Então o ciclista se pergunta: qual o caminho mais curto e mais rápido para chegar até lá? A resposta só pode ser uma: depende. Acima de tudo, depende de onde ele estiver ao iniciar a sua viagem. Muito embora o destino seja o mesmo, as orientações e direções serão diferentes se ele estiver em Portugal, na Inglaterra, na Alemanha ou na Grécia.

O professor de francês língua estrangeira (FLE), para atingir seu objetivo com relação a seus alunos, também deve se fazer a mesma pergunta, com uma certa variação: de onde partem os meus alunos — de que língua ou línguas partem os meus alunos — para aprender francês? O caminho a ser percorrido por um estudante que fala espanhol será distinto daquele que trilhará quem fala apenas inglês, que por sua vez não será o mesmo que o de um aluno que domine o português e o inglês. O conhecimento cultural e linguístico que se acumula ao aprender um ou vários idiomas é o que se chama de biografia linguística, que, de acordo com Courtillon (2003, p. 23), deve ser uma peça central no ensino de qualquer idioma estrangeiro, portanto também

¹ “- Você poderia me dizer, por favor, para onde devo ir daqui? - Isso depende muito de onde você quer chegar - disse o Gato. - Eu não me importo muito com onde... - disse Alice. - Então não importa qual caminho você tomará - disse o Gato.” (Tradução nossa)

do francês. Neste trabalho, busca-se indicar como esta bagagem pode contribuir para o ensino de um tempo gramatical específico — importante e, por vezes, intrincado — do idioma francês, o *passé composé*.

Ora, se é desejável que todo estudante, conscientemente ou não, lance mão de conhecimentos do seu idioma materno e de sua biografia linguística ao aprender outros idiomas, o mesmo deve ocorrer no aprendizado de FLE. O professor de francês, por sua vez, ao conhecer o idioma materno dos alunos ou sua(s) língua(s) de referência (os idiomas que eles já tenham estudado e/ou dominem), poderá se aproveitar dessa bagagem para auxiliá-los na aquisição da língua francesa. Contudo, esse professor, sobretudo num contexto institucional cujo público é oriundo de diferentes países (como o caso de professoras/es de francês em Grenoble, em Genebra, na cidade de Quebec ou em Ouagadougou, etc.) pode ter pouca (ou nenhuma) informação apriorística a respeito dos idiomas conhecidos pelos seus estudantes. Não se pretende sugerir que um professor de francês deve falar todas as línguas do mundo, tarefa lamentavelmente inexecutável. No entanto, a bibliografia revisada para este trabalho parece sugerir haver um ganho qualitativo quando este professor toma conhecimento de certas estruturas da(s) língua(s) materna(s) e/ou de referência das/os suas/seus estudantes, ainda que para ele sejam estrangeiras, na medida em que pode contribuir ao aprendizado dos seus alunos (ESCUDÉ & OLMO, 2019, p. 59; ver também COURTILLON, 2003, p. 27).

Este trabalho debruça-se sobre uma das etapas do processo de aprendizagem em que o conhecimento compartilhado de um idioma (ou mais) parece ser de grande auxílio, particularmente com relação ao ensino de um tempo verbal específico: o *passé composé* (PC). O PC é apresentado na maioria dos materiais didáticos como introdução aos tempos do pretérito em francês. Embora se pudesse haver escolhido outras questões verbais (ou mesmo lexicais ou morfológicas), optou-se pelo *passé composé*, em poucas palavras, porque, sendo um tempo do pretérito, ele nos permite levar a cabo uma das grandes necessidades humanas: a de contar histórias. As histórias e narrações nos possibilitam revelar nossa identidade e compartilhar nossas experiências, ao mesmo tempo em que contribuem para nossa projeção do futuro. Em contexto acadêmico, profissional e/ou de migração, a incapacidade de compreender e contar histórias é razão de distanciamento e não integração. Assim sendo, além de dominar outras habilidades interpretativas e expressivas, o aluno de FLE precisa ser capaz de compreender histórias e de compartilhar as suas, do que resulta que os

tempos verbais são necessários para a integração social, conceito indissociável do ensino de línguas estrangeiras.

Como decorrência desses aspectos pragmáticos, a capacidade de compreender e utilizar tempos verbais do pretérito corretamente é um dos requisitos para que se obtenham resultados favoráveis num exame de proficiência em francês, razão pela qual se analisam os principais deles (Capítulo 2).² Empregá-los adequadamente, portanto, pode ser uma condição para a obtenção, por exemplo, de uma vaga na Universidade, de um trabalho ou de uma residência permanente numa região francófona.

De modo granular, destribe-se neste trabalho o conceito de Intercompreensão (doravante IC), bem como os referenciais e os elementos didáticos a ela associados (Capítulo 3), para enfim se analisar a presença (ou ausência) destes elementos em cinco materiais didáticos de FLE (Capítulo 5), especificamente na apresentação do *passé composé* (cujas estrutura, uso e importância didática se consideram em detalhes no Capítulo 4). Mais do que uma ferramenta didática, a IC tem uma dimensão social à medida em que pode ser entendida como um meio de resistência à nivelação cultural e à dominação de uma língua sobre outras (SCHMIDELY, 2001, p. 24). As leituras que informam este trabalho parecem dar indícios de que ela pode constituir também uma ferramenta importante para lusófonos, hispanófonos e anglófonos na aquisição do idioma francês e dos tempos do pretérito, especificamente o *passé composé*.

O objetivo principal deste trabalho, portanto, é observar se conceitos relacionados à intercompreensão estão presentes na apresentação do *passé composé* em manuais de FLE, especialmente da perspectiva de falantes de espanhol, inglês e/ou português. A literatura sugere que a postura informada pela intercompreensão pode contribuir para um curso de FLE (ESCUDE & JANIN, 2010, p. 113), também na relação com línguas não românicas, especialmente o inglês, cujas áreas de contato com o francês, por exemplo, são múltiplas e de longa data (WALTER, 2001). É por esta razão que Courtyllon, por exemplo, afirma que a/o professor/a de FLE deve levar em consideração que uma parte das/os suas/seus estudantes, em

² Mais especificamente, entre os níveis B1 e B2, conforme aos descritivos do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QECL) que se examina no próximo capítulo.

diferentes graus de proficiência, independentemente da(s) sua(s) língua(s) materna(s), podem ter o inglês como língua de referência (2003, p. 27).

No contexto deste objetivo geral, recorro três objetivos específicos, que são tratados em detalhe cada qual no seu capítulo. Primeiramente, estuda-se em detalhe o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL), dada a sua importância para a concepção de materiais de FLE (e consequentemente da aplicação destes em sala de aula) e para os três principais exames de proficiência em francês (nos subitens do Capítulo 2).

O Capítulo 3 desenvolve o segundo objetivo específico, qual seja o de esmiuçar o quadro teórico e os descritores da intercompreensão entre línguas próximas, buscando-se entender seus principais conceitos e aplicações didáticas. Além disso, a IC tem seus próprios referenciais, que não se opõem ao QECRL, mas em vários sentidos o complementam, como se verá neste terceiro capítulo.

No Capítulo 4, aprofunda-se o estudo da formação gramatical e do uso dos tempos verbais do pretérito em francês, especialmente do *passé composé* (terceiro objetivo específico), indicando os pontos de proximidade (e distanciamento) entre os paradigmas verbais deste idioma com o espanhol, o inglês e o português, os quais são retomados e considerados criticamente no capítulo seguinte, durante a análise dos materiais. Além disso, em relação direta com o Capítulo 2, analisa-se a importância deste tempo verbal no QECRL.

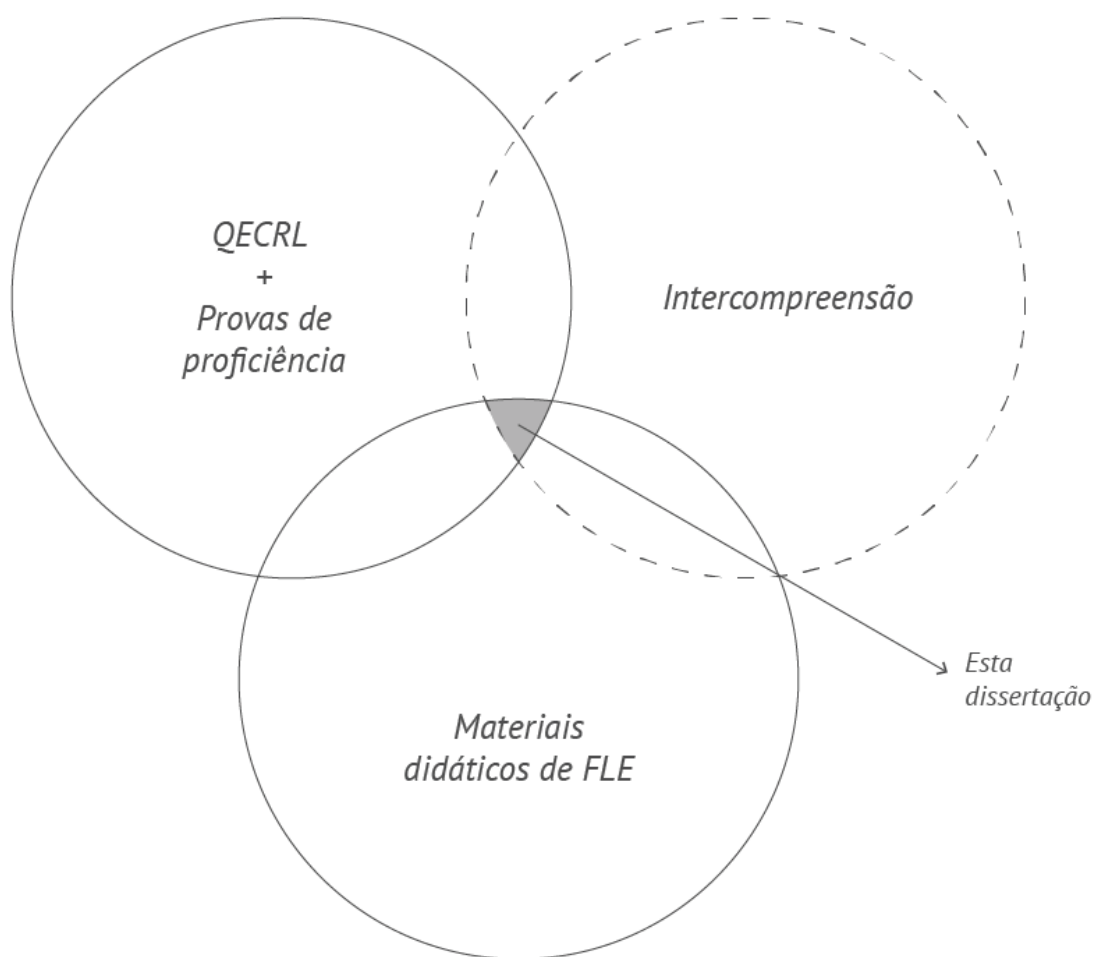
Por fim, o Capítulo 5 concretiza o objetivo geral deste trabalho: qual seja o de analisar a apresentação do *passé composé* em cinco manuais de FLE, levando-se em consideração os principais elementos destrinchados nos dois primeiros capítulos, além de se buscar a presença (ou ausência) de conceitos do arcabouço da intercompreensão, sobretudo da perspectiva de estudantes que tenham como língua(s) de referência o espanhol, o português e/ou o inglês

A metodologia da análise dos manuais de FLE (Capítulo 5) passa por um momento preliminar em que se justifica a escolha dos materiais estudados, já que, como se sabe, são muitas as opções de editoras e de títulos. Justificada a escolha pelas três principais editoras do mercado (em número de manuais FLE publicados para público adulto, conforme publicação do *Centre international d'études pédagogiques* [CIEP], atual *France éducation internationale*), trabalha-se com três manuais ditos “universais” (COURTILLON, 2003, p. 27) de cada uma delas, além de duas publicações não universais, uma para brasileiros e outra para falantes de

espanhol. Apresentam-se então quadros nos quais se compilam as principais informações extraídas destes manuais (especificamente das páginas do *avant-propos*, de apresentação do *passé composé*, bem como dos *guides pédagogiques*, quando disponíveis). Por fim, obtiveram-se detalhes acerca da apresentação do *passé composé* e da sua relação com o arcabouço teórico da intercompreensão.

Pode-se visualizar o arcabouço teórico-metodológico, a qual informa a construção dos capítulos e a análise contrastiva (com a qual se encerra o Capítulo 5) no esquema que segue:

IMAGEM 1 – ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO



Fonte: Elaborado pelo autor

Após este percurso, as considerações finais se concentram em torno destes três pontos. O primeiro diz respeito à análise dos principais conceitos que parecem informar a preparação de manuais de FLE (e aqueles que, em diferentes medidas, teriam o condão de informar este processo, mas são deixados de lado). O segundo trata da análise detalhada da presença (ou ausência) de conceitos intercompreensivos

em manuais de FLE no ensino do *passé composé* e as suas consequências. As constatações derradeiras parecem por fim reforçar as sugestões da literatura especializada de que as ferramentas da IC teriam vigor para serem mais exploradas num curso de língua estrangeira, e, portanto, em aulas de FLE.

2 O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS (QECRL) E AS PROVAS DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA FRANCESA

As quatro principais provas de proficiência de língua francesa no mundo emitem seus resultados de acordo com os descritores do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL), o qual, por sua vez, não leva em consideração o conceito de Intercompreensão de modo explícito. No entanto, há outros referenciais que teriam o condão de complementar o QECRL no que diz respeito ao trabalho em sala de aula, tanto por terem como central o conceito de Intercompreensão quanto por tratarem das ferramentas que podem ser empregadas por qualquer aluno de língua estrangeira. Iniciemos com uma análise do QECRL e sua relação com as mais representativas provas de proficiência em língua francesa em todo o mundo.

Nesta seção, apresentam-se quatro siglas muito usadas no ensino de FLE: QECRL, DELF, TCF e TEF. A compreensão dos detalhes da primeira é imprescindível para que possamos abordar as outras três. Elas significam, respectivamente:

QUADRO 1 – PRINCIPAIS SIGLAS NO UNIVERSO DO FLE

Sigla	Nome
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
DELF	<i>Diplôme d'études en langue française</i>
TCF	<i>Test de connaissance du français</i>
TEF	<i>Test d'évaluation de français</i>

Fonte: Elaborado pelo autor

2.1 O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS (QECRL)

O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (doravante QECRL) define níveis a serem atingidos por estudantes de idiomas estrangeiros e serve como referência para os principais testes de proficiência em FLE. Embora ele seja um documento emanado do processo de integração europeia e concebido para utilização naquele continente, é praxe lançar mão dos seus níveis no ensino de idiomas em todo o mundo. Os níveis do QECRL, do mais básico ao mais avançado, são: A1, A2, B1, B2, C1 e C2.

Antes de abordar a descrição dos seus níveis e da sua relevância para este trabalho, cabem algumas considerações históricas sobre o QECRL. Ele foi concebido pelo Conselho da Europa no bojo do projeto “*Language Learning for European Citizenship*”, entre 1989 e 1996. Nota-se, de início, que Conselho da Europa não é sinônimo de União Europeia. A União Europeia (UE) é uma união econômica e política de acesso limitado, composta, no momento em que escrevo esta dissertação, de 28 Estados-Membros. O Conselho da Europa, por sua vez, tem mais ampla abrangência, incluindo 47 países, entre os quais a Albânia, Armênia, Azerbaijão, Montenegro, Turquia e Rússia.³

Essa distinção é relevante pois os objetivos principais do Conselho da Europa, estipulados no Tratado de Londres de 1949, são a defesa dos direitos humanos, da democracia e do Estado de Direito na Europa (CONSELHO DA EUROPA, 1949). Ele tem também como função propor temas relevantes, sem que tenha a faculdade de criar leis vinculantes (como o faz a União Europeia). Como consequência, o QECRL, provindo do Conselho da Europa, é uma opção, não uma obrigação, seja dentro ou fora da Europa. O que se percebe, contudo, é que os níveis e descritores, conforme estipula o QECRL, se tornaram muito utilizados também fora do continente europeu, inclusive para a preparação e avaliação dos três principais exames de proficiência de língua francesa, os quais são aplicados nos quatro cantos do globo.

Como já mencionado, o QECRL é composto de seis níveis (A1, A2, B1, B2, C1 e C2), sendo o A1 o mais básico e o C2, o mais avançado. Como qualquer divisão em níveis, o QECRL está sujeito a louvores, críticas e incompreensões. Aqui, tratarei das distinções mais objetivas, de modo como aplicado nos exames de proficiência de FLE. A primeira das quais diz respeito à nomenclatura utilizada:

QUADRO 2 – OS NÍVEIS DO QECRL

A (Utilizador elementar)	
A1	Iniciação
A2	Elementar

³ Desde a criação do Conselho da Europa, em 1949, com o Tratado de Londres, a concepção de “Estados Europeus” se estende a países com características transcontinentais, como a Armênia, o Azerbaijão, a Turquia e a Rússia. Esta interpretação não se aplica para a composição da União Europeia.

B (Utilizador independente)	
B1	Limiar
B2	Vantagem
C (Utilizador proficiente)	
C1	Autonomia
C2	Maestria

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 48

Em qualquer ramo do conhecimento, a divisão em níveis parece ser necessária. Seja em ambiente acadêmico ou relacionado ao ensino de idiomas estrangeiros, estamos acostumados a escalas ou graus para o que se quer aprender. Uma das principais contribuições do QECRL é que com ele se deixa de utilizar a mera distinção de níveis entre “Básico”, “Intermediário” e “Avançado”, por vezes subjetiva ou pouco informativa, que se estabiliza numa nivelção com o dobro de nuances. Além disso, com o QECRL cria-se uma distinção que hoje assume caráter universal no ensino e aprendizagem de idiomas estrangeiros, o que permite uma maior padronização. Essa padronização, embora positiva, também pode gerar problemas ao não levar em consideração famílias linguísticas, seja quanto ao idioma materno ou aos idiomas conhecidos pelo estudante.

Abaixo colaciono na íntegra a definição de cada nível conforme os criadores do QECRL. Antes, no entanto, apresento uma breve descrição de cada um dos níveis, da maneira esquemática e simplista, como costumo explicá-los aos meus estudantes, com base na nomenclatura adotada no QECRL. O nível A1 faz referência ao estudante que acaba de iniciar seus estudos num idioma estrangeiro. O nível A2, embora também básico, diz respeito ao estudante que consegue compreender palavras e expressões elementares (de alta frequência) e se expressar utilizando algumas delas. Os níveis B1 e B2 marcam a distinção entre o que poderia ser considerado como “fluência” num idioma. É no nível B1 (o chamado “limiar”) que o QECRL faz aparecer a importância de concatenar ideias. Embora o estudante de nível B1 possa compreender (e se expressar quanto a) temas do dia a dia e em viagem de turismo, trata-se de um uso limitado. Já o aluno em nível B2 é enfim considerado independente, podendo compreender textos complexos e ter conversas com outros falantes do idioma com maior naturalidade. Os níveis C1 e C2 tratam da proficiência. O estudante em nível C1, além de fazer uso efetivo do idioma em ambiente profissional e acadêmico (portanto de maneira oral e escrita), é capaz de compreender ideias

implícitas. O nível C2, por sua vez, aproxima o estudante de língua estrangeira a um falante nativo ideal; um falante nativo que não apenas é capaz de usar o idioma no dia a dia, mas que também o emprega adequadamente em nível acadêmico, fazendo, portanto, referência a uma cultura altamente letrada e limitada a certos grupos. Vemos abaixo os descritores de cada um dos níveis conforme indicação do QECRL:

QUADRO 3 – DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS CONFORME O QECRL

Nível	Descrição
A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.
A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 49

Da leitura dos descritores do QECRL, percebe-se que há pontos fortes bem como muitos pontos problemáticos; a começar com a constatação de que ele é único

e para todos os idiomas de destino, independente dos idiomas de partida e dos percursos acadêmicos dos estudantes. Além disso, para todos os níveis há descritores em cinco competências (interação oral, compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita), mas os principais exames de proficiência não dão certificados com níveis variados. Portanto, um estudante que tenha nível B2 em todas as competências menos produção escrita, por exemplo, não obterá um certificado deste nível até desenvolver esta habilidade conforme o descritor (CADDÉO & JAMET, 2013, p. 29).

Este trabalho limita-se à consideração dos níveis A2, B1 e B2 e suas nuances. A meu ver, é nesse ponto preciso que o estudante de FLE (ou de qualquer idioma estrangeiro) deve focar sua atenção caso queira atingir a fluência e, no caso da migração, se integrar verdadeiramente no contexto do país de acolhimento. Para além disso, esses diferentes níveis do QECRL são relevantes para os três mais difundidos exames de francês língua estrangeira no mundo: o DELF, o TCF e o TEF. Os três são aceitos por universidades, empresas e órgãos governamentais como apropriados para comprovar o nível de francês de falantes não nativos. Além disso, os três aplicam os níveis de acordo com o QECRL, conforme veremos abaixo.

2.2 O *DIPLÔME D'ÉTUDES EN LANGUE FRANÇAISE* (DELF)

O *Diplôme d'études en langue française*, comumente referido como DELF, é um diploma concedido pelo Ministério da Educação da França para certificar o nível de conhecimento em francês de falantes de outros idiomas. A sua aplicação é coordenada pelo CIEP (*Centre international d'études pédagogiques*, hoje France Éducation International), um organismo do próprio Ministério.⁴

O DELF B1 tem uma duração máxima de uma hora e quarenta e cinco minutos; o DELF B2, um máximo de duas horas e meia. Os dois exames estão divididos em quatro provas de acordo com as competências descritas no QECRL: *compréhension orale*, *compréhension écrite*, *production orale* e *production écrite*. Cada prova vale 25

⁴ Como já indicado, o DELF leva em consideração os níveis do Quadro. Mais especificamente, existe DELF para quatro níveis: A1, A2, B1 e B2. Para os níveis mais avançados (C1 e C2), o exame é outro, o DALF (*Diplôme approfondi de langue française*), cujos detalhes fogem ao deste trabalho. Tampouco trabalharei as diferenças entre as várias modalidades de DELF para os níveis B1 e B2 (DELF junior, DELF scolaire e DELF Pro), dependendo da especificidade do público. Aqui as considerações são feitas com base no mais amplo dos exames, o DELF *tout public*, níveis B1 e B2.

pontos, podendo-se chegar a um total de 100 pontos na nota global do exame. Para obter o diploma, o estudante deve atingir uma nota global mínima de 50 (num total de 100), sendo necessário um mínimo de 5 (num total de 25) por prova.⁵

Os exames do CIEP adotam fielmente as descrições em níveis do QECRL para a sua elaboração. Assim, as explicações gerais das provas para cada um dos seis níveis se confundem com as descrições gerais do QECRL. Por se tratar de um diploma (e não apenas um certificado), o DELF (assim como o DALF) não tem data de vencimento, valendo, portanto, para toda a vida.

2.3 O TEST DE CONNAISSANCE DU FRANÇAIS (TCF)

O *Test de connaissance du français* pode ser encarado com uma versão simplificada do DELF, ideal para um aluno que busca saber qual o seu nível em francês em determinado momento. Tendo sua aplicação também coordenada pelo CIEP, o TCF segue à risca os níveis do QECRL. No entanto, diferentemente do DELF, não há uma divisão prévia entre os níveis, o que significa dizer que todos os estudantes que se inscrevam para este exame na mesma data farão o mesmo teste. A diferença é que os resultados serão em níveis (conforme o QECRL) de acordo com o desempenho de cada candidato, variando de A1 a C2.

Outra diferença do TCF com relação ao DELF é que no TCF há duas provas obrigatórias (*compréhension orale* e *compréhension écrite*) e duas provas complementares não obrigatórias (*expression orale* e *expression écrite*). As provas obrigatórias duram 1 hora e 25 minutos, enquanto as provas complementares têm duração de 1 hora e 12 minutos. Diferentemente do DELF, o TCF não é um diploma; a própria CIEP o classifica como um “atestado de nível”, uma validação simples e imediata. É por essa razão que o certificado do TCF tem validade de 2 anos.⁶

2.4 O TEST D'ÉVALUATION DE FRANÇAIS (TEF)

⁵ Disponível em: <<http://www.ciep.fr/en/delf-dalf>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

⁶ Disponível em: <<http://www.ciep.fr/tcf>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

Por fim, além do DELF e do TCF, outro importante exame de proficiência em FLE é o TEF (*Test d'évaluation de français*). Criado em 1998 e reconhecido pelo Ministério da Educação da França, sua aplicação se dá por intermédio da Câmara de Comércio e Indústria de Paris Ile-de-France (CCI Paris). Além do TEF, a CCI Paris é responsável pela aplicação do TEF Canada e do TEFAQ (*Test d'évaluation de français au Québec*), exames de estruturas semelhantes, mas voltados para a imigração ao Canadá anglófono e à província do Quebec, respectivamente.

O TEF, bem como o TEF Canada e o TEFAQ, guarda grandes semelhanças com o DELF e o TCF, especificamente quanto à sua divisão em quatro competências (*compréhension orale, compréhension écrite, production orale e production écrite*) e por levar em consideração os níveis do QECRL ao determinar os resultados dos participantes.⁷

O TEF também tem duas provas obrigatórias, que trabalham as competências de compreensão oral e escrita, e duas facultativas, de produção oral e escrita. Assim como no TCF, o aluno se inscreve para um exame geral e terá o seu resultado final indicado conforme os níveis do QECRL. O nível mínimo para passar a pontuar no processo de residência é o B2.⁸

O que se percebe com esta breve introdução ao QECRL e aos exames de proficiência em língua francesa é que aquele é central para a preparação e avaliação (notas finais) destes. Além disso, o QECRL, bem como os três exames de proficiência, consideram apenas uma língua de chegada (o francês), sem que se faça referência a quaisquer idiomas de partida, o que parece sugerir que a biografia linguística dos estudantes pudesse ser desconsiderada para a preparação e sobretudo para a obtenção da nota final destes exames. Por fim, os estrangeiros que realizem estas provas apenas terão direito ao diploma ou ao certificado de um dado nível quando obtiverem a nota mínima em todas as competências obrigatórias; ou, no caso do TEF e do TEFAQ, apenas serão aceitos no processo de residência permanente e nele passarão a pontuar se atingirem ao menos o nível B2 nas duas provas obrigatórias. Sugere-se, portanto, que as quatro competências devam ser atingidas de maneira

⁷ Disponível em: <<https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

⁸ Disponível em: <<https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/tests-diplomes/test-evaluation-francais-tef/tef-quebec-tefaq/>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

uniforme, porque no caso contrário elas não serão consideradas. O que se passa a analisar a partir do próximo capítulo são referenciais e ferramentas que poderiam atuar em complemento ao QECRL e fornecer ferramentas didáticas para o ensino de um idioma estrangeiro, inclusive do francês. A primeira ferramenta seria a intercompreensão e seus descritores.

3 O QUADRO TEÓRICO E OS DESCRITORES DA INTERCOMPREENSÃO ENTRE LÍNGUAS PRÓXIMAS

Para se falar de Intercompreensão (IC), interessante observar a reflexão do italiano Umberto Eco (1993, p. 376-377):

O problema da cultura europeia do futuro certamente não reside no triunfo do poliglottismo total (...), mas numa comunidade de pessoas que possam compreender o espírito, o perfume, a atmosfera de uma palavra diferente. Uma Europa de políglotas não é uma Europa de pessoas que falam muitas línguas corretamente, mas, no melhor dos casos, de pessoas que podem se encontrar cada um falando a sua própria língua e entendendo a do outro, mas que, mesmo sem poder falá-la fluentemente, ao compreendê-la, e compreendendo-a, mesmo com dificuldade, compreenderia o “gênio”, o universo cultural que cada um exprime falando a língua dos seus ancestrais e da sua tradição.⁹

Eco conscientiza falantes de línguas próximas da possibilidade de se compreender, cada um falando a sua própria língua. Embora este trabalho tenha um objetivo mais específico, passar pelo processo que nos indica Eco deve ser uma etapa estrategicamente necessária, pois é precisamente o que nos sugere a ICLR. num primeiro momento, compreender o idioma do outro e possibilitar a comunicação (ESCUDE & JANIN, 2010, p. 47). Num momento subsequente, caso seja esse o objetivo almejado, pode-se partir do mesmo paradigma para que sejam desenvolvidas habilidades específicas que exijam maior conhecimento do idioma, o que pode vir a acontecer ou não.

Se encaramos a noção de Dabène (1994, p. 169), a IC se apropria da proximidade linguística entre as línguas românicas do sul da Europa e da América Latina, que estão em “uma zona de continuum linguístico onde a intercompreensão já existente pode se desenvolver facilmente”.¹⁰ De se notar que ambas citações de acadêmicos (Umberto Eco um filósofo, pensador, semiótico e Dabène, uma

⁹ “Il problema della cultura europea del futuro non sta certo nel trionfo del poliglottismo totale (...) ma in una comunità di persone che possano cogliere lo spirito, il profumo, l’atmosfera di una favella diversa. Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell’altro, che pure non saprebbero parlare in modo fluente, e intendendola, sia pure a fatica, intendessero il ‘genio’, l’universo culturale che ciascuno esprime parlando la lingua dei propri avi e della propria tradizione.” (ECO, 1993. p. 376-377)

¹⁰ “(...) une zone de continuum linguistique où l’intercompréhension déjà existante peut se développer aisément” (DABÈNE, 1994, p. 169).

especialista em didática das línguas) são do mesmo ano e parecem convergir para salientar a importância da intercompreensão e desde continuum linguístico que existe entre as línguas românicas (e também entre outras de famílias). Nesse sentido, a ICLR pode ser entendida como uma ferramenta que fomenta a percepção de proximidades e distanciamentos entre diferentes idiomas de uma mesma família. A ICLR favorece, portanto, o plurilinguismo, que é a compreensão de que as línguas se relacionam entre si e interagem. Assim, para que haja comunicação, toda a bagagem linguística e cultural do falante será levada em consideração. Por consequência, o plurilinguismo fortalece a ideia de pluriculturalismo, já que com uma nova língua o falante tem acesso a novas manifestações culturais.

Quando analisamos os números demográficos dos falantes de línguas românicas ou neolatinas, pode ser espantoso que a ICLR não seja mais divulgada e ensinada em todos os contextos de formação. Das mais de 7 bilhões de pessoas do planeta, aproximadamente 1 bilhão dentre elas fala uma língua românica, um número próximo dos usuários de mandarim e dos falantes de inglês (como língua materna ou não).

Além disso, a defesa e expansão das línguas românicas (LR) apresenta uma dupla relevância. Por um lado, por poder aumentar o mercado linguístico¹¹ das línguas neolatinas (GRIN, 2005, p. 22), expandindo o número de usuários destas línguas próximas e evitando “os efeitos da desigualdade e distorção envolvidos no uso de uma *língua universal*” (ESCUDE & OLMO, 2019, p. 32); por outro lado, se constata que o inglês, enquanto língua internacional, em certa medida representa uma forma de colonialismo linguístico e que dá sustento ao colonialismo econômico, o qual poderia ser mitigado caso se implantasse uma política linguística que favorecesse o plurilinguismo em paralelo.

Nesse sentido, a IC é uma importante ferramenta para adultos e profissionais aprendendo um novo idioma. Como toda ferramenta, no entanto, ela pode ser utilizada ou não. No caso de lançar-se mão da IC, ela pode se caracterizar como uma das mais úteis ferramentas não apenas para falantes de LRs, mas também para aqueles que

¹¹ Entende-se aqui “mercado linguístico” no sentido de que se trate o ambiente linguístico como um bem público (GRIN, 2005, p. 22), não exatamente na concepção de Bourdier, que simbolizaria “*l'ensemble des conditions politiques et sociales d'échange des producteurs-consommateurs*” [“o conjunto de condições políticas e sociais de troca entre produtores e consumidores”] (BAUVOIS, 1997, p. 204).

têm o inglês como língua materna. Como se sabe, é secular a história de influências mútuas entre o francês e o inglês. Inclusive, considera-se que o inglês seja a mais românica das línguas germânicas (já que 60% do seu vocabulário tem influência direta do latim ou do francês), e o francês, a mais germânica das línguas românicas (WALTER, 2001, p. 225); assim, elas podem ser entendidas como pontes entre ambas as famílias linguísticas. Como será estudado, essa proximidade extrapola o marco da IC apenas entre línguas de uma única família, ampliando assim as suas potencialidades na aula de língua estrangeira.

Como se pode ver, a IC é uma ferramenta alternativa frequentemente desconsiderada por vários professores de língua estrangeira, os quais poderiam ponderar a partir de referenciais distintos do QECRL, ainda que o objetivo final seja atingir os seus níveis. Nesse sentido, é relevante a constatação de que não é apenas o nível que os alunos almejam atingir que deve ser levado em consideração para a preparação de um curso de línguas. É prudente considerar os percursos dos alunos, bem como as condições de aprendizagem da língua, que variam consideravelmente de um contexto heteroglota para um contexto homoglotia (em outras palavras, quando se trata de um caso de imersão linguística ou não). Além disso, o percurso dos alunos deve ser considerado na medida em que ele pode ou não estar familiarizado com uma cultura letrada, a qual é típica de cursos de língua estrangeira. Quanto a estas variáveis importantes, o QECRL é silente. Contudo algumas alternativas didáticas já existem. É o que observaremos na sequência deste capítulo. Antes de abordá-las, vejamos em mais detalhes o conceito que permeará os referenciais apresentados: a Intercompreensão entre línguas próximas.

3.1 O CONCEITO DE INTERCOMPREENSÃO ENTRE LÍNGUAS PRÓXIMAS

Até aqui, foi apresentado um panorama das ferramentas utilizadas para o ensino e a avaliação de proficiência em línguas estrangeiras e especificamente em francês. Mas será que estas são as únicas ferramentas existentes? Será que só se pode ler um texto ou se relacionar com falantes de idiomas estrangeiros a partir do momento em que se atinge um nível mínimo, como A2 ou B1? E se um estudante se sente plenamente capaz de ler e compreender um idioma estrangeiro, mas se considera menos apto a falar e escrever? As abordagens hoje consagradas, que

levam em conta o QECRL, não explicitam essas nuances. E é aqui que surgem alternativas, em cujo bojo se encontra este trabalho.

Embora, ao chegar neste ponto, já se tenha uma noção mais ou menos clara do que seria a intercompreensão, apresento a definição que traz o CARAP, o *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (Quadro de Referência para Abordagens Plurais das Línguas e Culturas, o qual voltaremos a abordar na seção seguinte). Nos termos deste referencial, a Intercompreensão entre línguas próximas:

propõe um trabalho em paralelo de duas ou mais línguas de uma mesma família (línguas românicas, germânicas, eslavas, etc.), independentemente de se tratar da família à qual pertence a língua materna do aluno (ou língua de escolarização) ou da família de uma língua que ele tenha aprendido. (CANDELIER *et al.*, 2013, p. 6).¹²

Para os fins deste trabalho, salienta-se a relevância desta dupla faceta da IC: de um lado, leva-se em consideração a família de línguas românicas, à qual o inglês é um agregado bem aparentado; por outro, o fato de que a IC não sugere distinção entre língua materna ou língua estrangeira, na medida em que o que se valoriza é a biografia linguística do estudante.

Por outro lado, a abordagem intercompreensiva subverte o que costuma ser a regra de cursos de idioma, os quais pretendem que os alunos desenvolvam consecutiva e homogeneamente as diferentes competências linguísticas de compreensão e produção, ao passo que:

ao se fazer parte de uma mesma família, as vantagens mais tangíveis têm relação com a compreensão, que se pretende exercitar sistematicamente. Dessa maneira, os benefícios almejados guardam relação principalmente com a capacidade de compreensão, mas os efeitos positivos podem se estender à expressão. (*idem*, p. 6).¹³

¹² “La intercomprensión entre las lenguas de la misma familia propone un trabajo en paralelo sobre dos o más lenguas de una misma familia (lenguas románicas, germánicas, eslavas, etc.), tanto si se trata de la familia a la que pertenece la lengua materna del alumno (o la lengua de la escuela) como de la familia de una lengua que haya aprendido.” (CANDELIER *et al.*, 2013, p. 6)

¹³ “Las ventajas más tangibles de la pertenencia a una misma familia son las relativas a la comprensión, que se pretende ejercitar sistemáticamente. De ahí que los beneficios que se persiguen conciernen principalmente a la capacidad de comprensión, pero los efectos positivos pueden extenderse a la expresión.” (*idem*, p. 6).

Em outras palavras, um aluno pode se beneficiar dos conhecimentos apriorísticos de um idioma estrangeiro que, conscientemente ou não, ele já possui (relativos à sintaxe, morfologia, fonética, etc.), aplicando-os sobretudo às competências receptivas para, num momento posterior e se for o intuito, destrinchá-las também no sentido de desenvolver suas competências de produção. Assim, retomando o exposto acima, pode-se entender a IC como uma forma de compreender e se fazer compreender entre línguas da mesma família usando estratégias cognitivas e metacognitivas que salientam os pontos comuns entre as línguas em questão.

Neste trabalho, enfoca-se a Intercompreensão como ferramenta para o ensino e aprendizagem de idiomas estrangeiros. Não se pode olvidar, no entanto, que a IC não existe sozinha, pois é uma dentre outras três “abordagens plurais”: abordagens pedagógicas que preconizam um contato simultâneo entre diferentes línguas, com o intuito de comparar e evidenciar os traços comuns dessas línguas, assim como suas diferenças (DGLFLF, 2016, p. 7). Essas abordagens levam em consideração e salientam experiências linguísticas anteriores, que darão suporte ao aprendizado de um novo idioma.¹⁴ Para além disso, as abordagens plurais fomentam a comparação entre a língua que se está aprendendo e as línguas já conhecidas, o que permite:

o desenvolvimento de uma consciência e uma competência metalinguísticas. Ao se interessar pelo funcionamento do sistema da língua, a estudante pode criar pontes com os sistemas linguísticos que ela já conhece e adquirir maior autonomia no seu aprendizado, desenvolvendo, entre outras, sua capacidade de dedução. O fato de relacionar o que a estudante aprende com o que ela já conhece não apenas reforça a autoconfiança, mas também favorece uma postura de apropriação do aprendizado. (DGLFLF, 2016, p. 7)¹⁵

São quatro as abordagens plurais. Além da IC, temos a abordagem intercultural, a didática integrada e o despertar às línguas. Embora a ferramenta empregada nesta pesquisa seja a IC, percebe-se que as quatro estão fortemente conectadas. A abordagem intercultural nos faz lembrar que uma língua representa

¹⁴ Por isso a importância, por parte da professora de língua estrangeira, de conhecer a biografia linguística de suas alunas, como no ensinamento de Cabrera (2010, p. 14).

¹⁵ “*En effet, la comparaison entre la langue en cours d’acquisition et la ou les langue(s) que l’on connaît permet le développement d’une conscience et de compétences métalinguistiques. En s’intéressant au fonctionnement du système de la langue, l’apprenant peut créer des ponts avec les systèmes linguistiques qu’il connaît déjà, et acquérir plus d’autonomie dans son apprentissage en développant, entre autres, sa capacité de déduction. Le fait de relier ce qu’il apprend à ce qu’il connaît déjà, non seulement renforce la confiance en soi, mais aussi favorise une posture d’appropriation de l’apprentissage.*” (DGLFLF, 2016, p. 7).

uma cultura (ou várias), e os fenômenos culturais têm um papel importante no processo de ensino-aprendizagem: oportunizando a reflexão sobre as relações entre pessoas de diferentes culturas, possibilita-se a abertura à alteridade. A didática integrada de línguas, por sua vez, se baseia nas línguas já estudadas (que tanto pode ser língua materna quanto uma língua estrangeira) para auxiliar o aprendizado de um novo idioma (ou de mais de um idioma simultaneamente). A noção central que se busca salientar é que nunca se sai “do zero” para aprender um idioma estrangeiro — sempre há uma (ou mais) língua(s) que de alguma maneira pode(m) ajudar o estudante. Por fim, a quarta abordagem plural é o despertar às línguas, que não considera apenas uma língua, ou apenas línguas de uma mesma família (como as línguas românicas), mas os contatos linguísticos de forma ampla. O objetivo é “desenvolver de uma só vez a abertura à diversidade linguística e humana e a capacidade de observação que contribui para os aprendizados” (DGLFLF, 2016, p. 7).¹⁶

Há, portanto, uma diferença entre o que se propõe com o QECRL e se aplica nos exames de proficiência (cf. seção anterior) e as abordagens plurais. Com elas, o que se busca é a compreensão mútua entre os falantes, ainda que cada um partindo do seu próprio idioma e compreendendo o do outro. Embora o QECRL não preveja uma situação em que isso seja aceitável (nem sequer num nível A1), a IC, notadamente, ajuda a desenvolver as competências de recepção (compreensão) e não de produção, para que posteriormente seja possível (e motivante) aprimorar as competências de produção.¹⁷

Isso se dá, por exemplo, quando um falante de português brasileiro lê um texto em espanhol e, mesmo sem nunca ter estudado formalmente o idioma, é capaz de compreender grande parte dele. Caso este mesmo falante assuma algumas estratégias de leitura e aprenda algumas correspondências específicas¹⁸, ele pode,

¹⁶ “(...) développer à la fois une ouverture à la diversité linguistique et humaine et des capacités d’observation qui aident aux apprentissages.” (idem, p. 7).

¹⁷ Essa distinção entre competências “ativas/de produção” e “passivas/de recepção”, claro, é uma simplificação didática. Screti ressalta que “(...) mientras se usa y entrena la comprensión escrita se necesitan y se están entrenando también otras habilidades, pues estas no están separadas en compartimentos comunicados del cerebro, sino que se compenetrán en la cognición. La división en habilidades es fundamentalmente simplificativa. La comprensión de textos escritos pasa también por otras habilidades y conocimientos” (2009. p. 498).

¹⁸ O mesmo texto de Screti previamente referido apresenta preciosos exemplos reforçando essa percepção, vide: SCRETI, 2009. p. 498-504. Nesse mesmo sentido, o livro: SCHMIDELY, 2001.

em pouco tempo, desenvolver habilidades de compreensão de textos também em catalão, francês, italiano, romeno, etc.

Mas a IC não serve apenas para a leitura. Nem apenas para línguas românicas, embora seja esse o escopo deste trabalho. A IC é especialmente adaptada para falantes de línguas da mesma família. Línguas próximas, embora distintas e muitas vezes geograficamente distanciadas, compartilham diversos traços genéticos e tipológicos — semelhanças que as aproximam.

O que isso quer dizer, em termos práticos, é que conhecimentos avançados de inglês podem não facilitar a compreensão do russo, por exemplo. Há semelhanças entre os dois idiomas, por pertencerem à grande família das línguas indo-europeias; todavia, pode-se argumentar que as diferenças seriam mais numerosas que as semelhanças, razão pela qual a Intercompreensão pode não ser ferramenta didática que informará o processo de ensino.¹⁹ Em outras palavras: um falante de inglês pode aprender russo, mas de modo geral não há razão de se salientar neste caso estratégias típicas da IC.

No entanto, se esse falante de inglês também conhecer, por exemplo, a língua croata, por exemplo, a situação é diferente. Apresento um exemplo não românico que talvez favoreça a compreensão do que é a IC na prática. O russo, como se sabe, faz parte das chamadas línguas eslavas, que também incluem o eslovaco, o esloveno, o polonês, o servo-croata, o tcheco, o ucraniano, etc. (EBERHARD, 2019; ESCUDÉ; JANIN, 2010, p. 106).²⁰ Isso não significa que pode haver intercompreensão escrita entre todos esses idiomas, já que o russo (assim como o sérvio, o ucraniano e o búlgaro) utiliza o alfabeto cirílico, que guarda pouca semelhança com o alfabeto latino, adotado no croata, no esloveno, no polonês e no tcheco, por exemplo.

Contudo, aplicando-se a lógica desenvolvida anteriormente, pode-se concluir que se estes idiomas são da mesma família eles devem compartilhar outras semelhanças. Embora tenham alfabetos diferentes, é possível prever, sabendo que são da mesma família, que eles guardam, em maior ou menor medida, semelhanças no nível fonético e/ou lexical, por exemplo. Isso permite afirmar que conhecimentos

¹⁹ De se considerar, no entanto, a experiência relatada por Escudé & Janin de uma aluna chinesa que aprendia o francês com facilidade desconcertante e informou que isso se devia ao polonês, língua que aprendera anteriormente e que considerava muito parecida com o francês (2010, p. 113).

²⁰ Cf. <<https://www.ethnologue.com/subgroups/slavic>>. Acesso em 21 abr. 2019. Ver também GRIN, 2008, p. 88.

do croata, do eslovaco ou do tcheco podem ajudar a compreender o russo, mesmo para um falante não nativo destas línguas eslavas? Relato uma breve anedota pessoal para pontuar que sim.

Anos antes de ter ouvido falar da expressão “Intercompreensão”, eu tive uma experiência curta, mas que deixou marcas duradouras no meu entendimento de línguas e na minha concepção em relação ao estudo delas. Ela ocorreu em Budva, na costa de Montenegro, no verão de 2013. Depois de ter morado por cinco meses em Zagreb como estudante em intercâmbio universitário, eu era capaz de ter conversas simples em croata. Embora não conseguisse elaborar textos nem tampouco ter interações complexas (como debates acadêmicos), eu era capaz de ter conversas operacionais (típicas de quem viaja). De acordo com a minha autoavaliação com base nos descritores do QECRL, meu nível de compreensão e expressão orais estaria, na mais otimista das avaliações, no nível A2 — portanto de um falante de “nível básico”, considerado não independente.

Com esse conhecimento básico de croata, estava eu sentado num pór isolado da bela costa montenegrina quando chegaram duas pessoas que, com sorrisos, perguntaram se podiam se sentar ao meu lado. Ao ouvir um idioma “desconhecido”, eu automaticamente respondi:

— *Yes, sure. Where are you guys from?* — Ao que elas retrucaram efusivamente:

— *No English. No English.*

Eu, receoso, passei a usar meu precário conhecimento de croata para descobrir que as viajantes eram russas e passavam suas férias em Montenegro. Elas logo deixaram claro que o russo era o único idioma que elas conheciam. Satisfeito por ter compreendido tudo até ali, eu continuei a conversa, usando meu rudimentar croata. Elas seguiram falando em russo — e rindo de algumas palavras estranhas que elas não compreendiam. Assim fluiu a conversa, por mais de duas horas.

Ressalta-se aqui a centralidade do conceito que a literatura concebe como “intencionalidade” (Escudé e Olmo, 2019), já que a intercompreensão dependerá da atitude e do comportamento dos falantes. No caso desta conversa que se alternou entre o russo e o croata, o diálogo só existiu porque havia intenção de que ele acontecesse. Como avançam Escudé e Janin (2010), minha biografia linguística (especificamente, minhas experiências como tradutor e professor) jogava a meu favor, à medida em que um falante que tenha tido diferentes contatos linguísticos e que

aceite a variabilidade como um elemento superável (seja na interação escrita ou oral), “estará mais inclinado a compreender a língua dos outros. De modo inverso, será exigido mais tempo e sem dúvida boa vontade para que um falante leigo (...) perceba o continuum” (2010, p. 40).²¹

Antes dessa interação, eu nunca tivera contato com o russo. As minhas interlocutoras tampouco conheciam o croata, língua que eu dominava apenas de modo superficial, “não independente”, segundo o QECRL. Apesar disso, uma longa conversa existiu, com satisfatórios níveis de compreensão mútua. Ainda que previamente eu não soubesse nem mesmo como cumprimentar em russo, logo nos demos conta de que havia semelhanças entre ele e o croata que, aliadas à intenção de se entender e de se fazer entender, permitiam que nos comunicássemos.

Perceba-se, no entanto, que embora esse seja apenas um relato de um fato muito pontual ocorrido em pleno século XXI, a conversa como se deu naquele dia num píer de Montenegro usou fundamentos já conhecidos há muitos séculos (BLANCHE-BENVENISTE, 2008, p. 35). Essa anedota pessoal nos ajuda a perceber as origens da IC: os contatos interpessoais entre indivíduos de diferentes lugares. Mas não apenas isso: a IC pode existir ainda que o conhecimento compartilhado seja rudimentar. Ou seja: mesmo com um conhecimento básico de croata, por exemplo, pode haver intercompreensão com falantes de russo.

E por que esse relato seria importante para este trabalho, cujo foco são línguas românicas e o inglês? Ora, porque se pode argumentar que a IC, essa ferramenta que funciona mesmo a partir de conhecimentos rudimentares, pode ser ainda mais efetiva para falantes nativos, sobretudo em razão do maior número de transferências possíveis (cf. Cap. 5). Um falante de espanhol, a depender da sua atitude, há de ter muito mais facilidade de compreender (e ser compreendido por) um falante de francês do que um falante estrangeiro de croata deve ter para compreender o russo. O mesmo será verdade para um falante de português. E ainda mais para um lusófono que queira compreender o francês e conheça, ainda que superficialmente, o italiano.²²

²¹ “(...) sera plus enclin à comprendre la langue des autres. À l'inverse, il faudra davantage de temps et sans doute de bonne volonté à un locuteur profane (...) pour percevoir le continuum.” (ESCODÉ & JANIN, 2010, p. 40).

²² Essa reflexão traz à mente as palavras de Gaston Paris, plasmada numa carta de 1857: “Quand je saurai bien le français antique et l'italien, le provençal sera facile; et quand je saurai le français et l'italien, qu'arrivera-t-il avec l'espagnol? J'aimerais connaître un grand nombre de langues, autant qu'il peut en tenir dans mon cerveau.” (Gaston Paris — Lettre à son ami A. Durande, 18/01/1857, in: JAURÈS, 2014, p. 4)

A anedota é ilustrativa porque a partir dela se percebe que a Intercompreensão parte do desenvolvimento de competências ditas “passivas/de recepção” (sobretudo a leitura, mas também de compreensão oral) como uma porta de entrada para um (ou vários) idioma(s) estrangeiro(s). Especificamente para a Intercompreensão em Línguas Românicas, de modo geral, argumenta-se que a leitura poderia ser a competência inicialmente trabalhada por se tratar de uma porta de entrada que, na lição de Caddéo e Jamet, permite suavizar os primeiros contatos com uma língua estrangeira (2013, p. 29). Cabe não olvidar, no entanto, que em outros contextos a via de comunicação mais transparente pode ser a fala, cada um produzindo enunciados no seu próprio idioma e compreendendo o do outro.

Retomo brevemente o conceito de IC, que a caracteriza como “uma forma de comunicação plurilíngue” (DGLFLF, 2016. p. 3) em que cada interlocutor compreende as línguas dos outros e se exprime na língua (ou línguas) que ele domina. Há, portanto, um equilíbrio de forças, uma equidade, que fomenta o desenvolvimento das competências de recepção (oralidade e leitura) no idioma do outro.

Percebe-se, nesse conceito, uma forte questão de resistência contra tentativas de homogeneização. Em contexto escolar, por exemplo, uma educação plurilíngue poderia passar pelo aprendizado de uma língua estrangeira comum, assim como de abordagens intercompreensivas, que nos permitiriam, em grande medida, nos comunicarmos em nossos próprios idiomas e sermos entendidos pelos nossos interlocutores. Se ficarmos apenas no universo dos idiomas românicos, essa concepção teria força de alterar as relações não apenas na América Latina (onde se fala majoritariamente espanhol, francês e português), mas também na América do Norte (onde há, para cada três falantes de inglês como língua nativa, pelo menos dois falantes nativos de espanhol e/ou francês, cf. quadro abaixo) e na Europa (sobretudo nos países em que se falam línguas românicas, como a Espanha, a França, a Itália e Portugal, mas também a Bélgica, a Suíça e a Romênia).²³

²³ Compartilhamos a opinião de Balboni no sentido de que “[l]e lingue romanze possono diventare un mezzo di aggregazione di una parte d’Europa (...) e di altre importanti parti del mondo, chi si riconoscono come simili, che valorizzano la loro storia linguistica comune” (BALBONI, 2005, p. 5).

QUADRO 4 – NÚMERO DE FALANTES NATIVOS DE INGLÊS E LÍNGUAS NEOLATINAS NA AMÉRICA DO NORTE

País/Idiomas	Inglês L.M.	Espanhol ou Francês L.M.
Canadá	20 milhões	7 milhões
EUA	237 milhões	41 milhões
México	n/a	130 milhões
Total	257 milhões	178 milhões

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados em <<https://www.worldometers.info/>>. Acesso em 12 jan. 2019.

Ao refletir sobre como a IC pode servir a falantes de línguas românicas ao redor do mundo, Balboni (2005, p. 11) sugere um caminho que mapeie atos comunicativos quanto ao seu nível de intercompreensibilidade. Com isso, seria possível chegar a “um repertório sócio-pragmático românico para a plena intercompreensão, estendida a todo o mundo românico e não apenas à área românica da União Europeia”²⁴. O primeiro passo identificaria “quais atos comunicativos se realizam nas diferentes línguas de maneira intercompreensível e, portanto, não apresentam problemas sócio-pragmáticos mais, no máximo, lexicais e gramaticais”²⁵. O pesquisador italiano prossegue com uma segunda categoria, cujos atos não são equivalentes e, portanto, devem ser ensinados explicitamente àqueles que buscam compreender uma outra língua românica. Por fim, Balboni salienta os atos de fala menos transparentes, dentre os quais alguns são intercompreensíveis e outros não, e, portanto, é necessário “ensinar aquele que fala ou escreve a preferir os atos intercompreensíveis”²⁶, o que convida a pensar sobre a utilidade de se lançar mão dessa concepção em todos os cursos de francês cujos estudantes falem português, espanhol e inglês, mesmo que o professor não domine nenhum destes idiomas.

A IC, portanto, é uma abordagem ancestral que conta com séculos de práticas e conhecimentos acumulado. Práticas que hoje se veem fortalecidas por métodos inovadores que passam a ser aplicados também com o uso de novas tecnologias.²⁷

²⁴ “(...) un repertorio socio-pragmatico romano per l’intercomprensione piena, allargata a tutto il mondo romano e non solo all’area romana dell’Unione Europea” (idem, p. 11).

²⁵ “(...) quali atti comunicativi si realizzano nelle varie lingue in maniera inter-comprensibile e dunque non presentano problemi socio-pragmatici ma, al massimo, lessicali e grammaticali” (idem, p. 11).

²⁶ “(...) insegnare ai parlanti o agli scriventi a preferire gli atti inter-comprensibili” (idem, p. 11).

²⁷ Vide, por exemplo, o CLOM (francophonie.org), o EuRom5 (eurom5.com), a Miriadi (miriadi.net) e ICE (InterComprehension Européenne — logatome.eu/ic.htm).

Para o propósito deste trabalho, no entanto, são especialmente interessantes os desenvolvimentos teóricos quanto às funções didáticas da IC, que podem ser utilizadas para a consecução de diferentes objetivos pedagógicos.

É possível aplicá-las em função de: i) entrada ou de introdução à aprendizagem de uma língua-alvo; ii) de suporte ou reforço ao aprendizado; iii) motivação, ao permitir um contato autêntico partindo de competências já disponíveis ao aluno; iv) de redefinição do objetivo da aprendizagem de diferentes línguas, com uma hierarquização (DEGACHE *apud* DGLFLF, 2016. p. 8); além de v) “uma função metacognitiva de aquisição das principais estratégias de compreensão, aplicáveis a todas as línguas e que permitem uma maior autonomização e emancipação do estudante na aprendizagem linguística” (GARBARINO *apud* DGLFLF, 2016. p. 8)²⁸.

Neste ponto, emergem algumas questões especialmente relevantes. A primeira delas guarda relação com a *necessidade* de existir abordagens plurais. Ora, se já existe um Quadro de Referência para línguas e exames de proficiência que contam com uma considerável aceitação em nível mundial, qual a necessidade de se pensar um modelo diferente ou complementar? O principal problema do QECRL (que se vê refletido na sua aplicação prática, notadamente nas aulas de idioma e nos exames de suficiência e proficiência, como elaborado acima) é que ele sugere o trabalho das diferentes competências linguísticas “de uma só vez”, no intuito de desenvolver as quatro competências (compreensão oral e escrita e produção oral e escrita) simultaneamente.

No entanto, como as páginas anteriores deixam claro, o desenvolvimento de cada habilidade pode variar enormemente dependendo da língua que se busca aprender e da(s) língua(s) já conhecida(s). Para um falante de esloveno, compreender a língua ucraniana falada será mais fácil do que ler este idioma, já que os alfabetos utilizados são diferentes. Por outro lado, para um falante de português e/ou espanhol e/ou italiano, a leitura (compreensão escrita) do francês será mais transparente que a escuta (compreensão oral).

A ICLR se dedica especialmente à última constatação, desenvolvendo a capacidade de leitura a um nível tal que crie a confiança necessária para em seguida

²⁸ “(...) *une fonction métacognitive d’acquisition des principales stratégies de compréhension, applicables à toutes les langues et permettant une plus grande autonomisation et émancipation de l’apprenant dans l’apprentissage linguistique.*” (GARBARINO, *apud* DGLFLF, 2016. p. 8).

se trabalhar as outras competências caso seja esse o objetivo. Em outras palavras, na contramão da aprendizagem tradicional de línguas estrangeiras, ao invés de se buscar uma homogeneidade quanto ao atingimento de cada um dos níveis (A1, A2, etc.) em cada uma das competências, parte dos projetos que se associam à ICLR se dedica primeiramente ao fortalecimento das capacidades de compreensão e interação com textos plurilíngues escritos em línguas próximas, a partir dos quais o estudante terá boas bases para, caso assim deseje, buscar atingir o mesmo nível nas outras competências.

A segunda questão tem relação com a *legitimidade* de tal abordagem. Retomando a questão anterior: se já existe um Quadro de Referência e exames de proficiência que contam com uma considerável aceitação em nível mundial, qual a legitimidade de se pensar um modelo complementar? Neste debate adquirem especial importância referenciais como o CARAP, o REFIC/REFDIC e aqueles resultantes do projeto EVAL-IC, como se expõe a seguir.

3.2 O QUADRO DE REFERÊNCIA PARA ABORDAGENS PLURAIS PARA LÍNGUAS E CULTURAS (CARAP)

CARAP é a abreviação de *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (ou Quadro de Referência para Abordagens Plurais para Línguas e Culturas). Trata-se de um instrumento que contribui para a aprendizagem simultânea de várias línguas, partindo de algumas competências e certos descritores²⁹ úteis numa educação plurilíngue e intercultural. Já não se fala, como no QECRL, em níveis cujo ápice descreveria um “falante nativo ideal”, mas em descritores de conhecimentos. Estimula-se, com isso, o plurilinguismo e as comparações entre línguas, destacando seus traços comuns, promovendo uma cultura da diversidade e da pluralidade (CANDELIÉ *et al.*, 2013, p. 45). Nas palavras dos seus organizadores, o objetivo principal do projeto CARAP é “oferecer aos professores ferramentas operacionais de sala de aula para desenvolver a competência plurilíngue e intercultural” (*idem*, 2013, p. 19).

²⁹ Os descritores levam, em francês, os nomes *savoir*, *savoir-être* e *savoir-faire*; em inglês, *knowledge*, *attitude*, *skills*, que podemos traduzir como conhecimento, atitude e habilidades.

Uma vez mais surge a questão da legitimidade. Ora, quem se ocuparia de criar um novo quadro, atualizando as referências, para revisitar a avaliação do ensino de língua estrangeira? A resposta pode surpreender: o Conselho da Europa, o mesmo ente que criou o QECRL. Mais especificamente, o CARAP é concebido no bojo do Centro Europeu para Línguas Modernas (*Centre européen pour les langues vivantes*, CELV). Este fato, em si, nos convida a repensar a centralidade e a utilização que se faz do QECRL nos cursos de língua estrangeira e nos respectivos exames de avaliação. Certamente, ele tem o inegável valor de resolver muitos problemas em termos de homogeneização, razão pela qual adquiriu uma merecida importância em todo o mundo. Entretanto, ele representa uma visão muito específica de ensino e aprendizagem de idioma estrangeiro, com uma “lógica de avaliação, unificante e padronizante, que se desenvolve sob a pressão dos lobbies dos certificados” (COSTE, 2014 *apud* CASTELLOTTI, 2017, p. 62) e que dá posição privilegiada à avaliação como princípio direto do QECRL (CASTELLOTTI, 2017, p. 63). Além disso, de se considerar a crítica de Castellotti no sentido de que, com a instauração do QECRL, sob a égide de um plurilinguismo então definido como a capacidade de “dominar vários ‘idiomas’, identificados e distintos” (2017, p. 63), resta pormenorizada a reflexão acerca das “finalidades da apropriação e da difusão das línguas e [d]os processos implementados, em relação com histórias e através de políticas públicas” (2017, p. 65).³⁰

Com o CARAP é bem diferente. Embora ele seja um instrumento que visa a complementar outros documentos do Conselho da Europa, como o próprio QECRL³¹, ele apresenta inúmeras novidades. De maneira central, o CARAP trata de uma questão muito específica: o ensino de idiomas (sobretudo na escola) não como fim em si mesmo, mas como instrumento para se ensinar outros temas. Ao fim e ao cabo, de se concordar ou não com o utilitarismo salientado por Courtillon (2003, p. 13) ao referir que o principal objetivo de estudantes ditos “não cativos” é aprender um idioma é usá-lo para algo, fato que é que há muito se considera que, na escola, as aulas de

³⁰ “On ne réfléchit ainsi plus que très rarement aux finalités de l’appropriation et de la diffusion des langues et aux processus mis en œuvre, en lien avec des histoires, et à travers des politiques.” (CASTELLOTTI, 2017, p. 65).

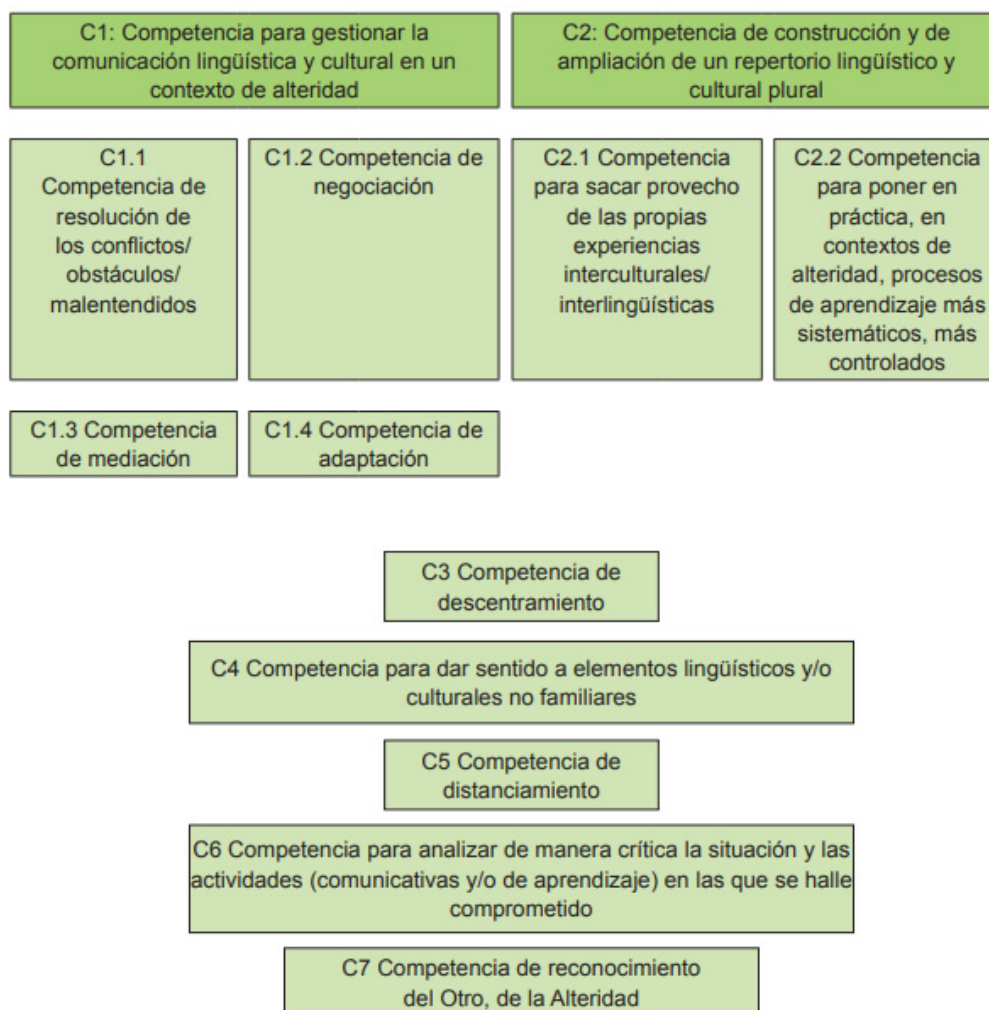
³¹ Um dos problemas do QECRL, de acordo com os organizadores do CARAP, é que sua aplicação concreta leva a considerar a pluralidade linguística como “uma justaposição de línguas e a competência plurilíngue como a soma das competências de cada uma dessas línguas”. (CANDELIER *et al.*, 2013, p. 6).

idiomas deveriam ser concebidas como cursos diferentes dos demais (CASTELLOTTI, 2017). O CARAP, portanto, serve como “um referencial de competências, complementar ao QECRL, que se dirige aos criadores de currículos, de programas, de materiais didáticos e aos professores” buscando superar a visão tradicional de que o ensino de língua se faz uma língua de cada vez (CADDÉO & JAMET, 2013, p. 25).

Na perspectiva proposta pelo CARAP, as línguas não podem ser concebidas como “universos separados e independentes uns dos outros, mas como componentes interdependentes de uma competência global de linguagem, permitindo que o indivíduo se mova e se integre num ambiente multilíngue e multicultural” (CANDELIER *et al.*, 2013, p. 5). Sugere-se, assim, ensinar temas do currículo escolar através de idiomas estrangeiros.

Vejamos, portanto, o que são as competências e recursos do CARAP. As competências representam unidades ligadas a situações e tarefas complexas, socialmente relevantes no contexto em que são necessárias. Assim, elas são a “mobilização de recursos diversos (conhecimento, atitude e habilidade) que podem ser internos (de natureza psicossocial) ou externos (uso de um dicionário, ajuda de um mediador)” (CANDELIER *et al.*, 2013, p. 19). As competências, sendo complexas e relacionadas a um problema, não podem ser ensinadas diretamente, embora sejam o principal objetivo do ensino. Os recursos (internos), por outro lado, podem ser individualizados e assim trabalhados na realidade escolar. Abaixo vemos o Quadro de Competências do CARAP. Note-se como as competências estão todas ligadas à noção de alteridade, o que implica em atitudes que vão muito além do que se concebe tipicamente para um curso de língua.

QUADRO 5 – QUADRO DE COMPETÊNCIAS CONFORME O CARAP



Fonte: MAREP — Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas, p. 23. Disponível em: <<https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP-ES-web.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2018.

Veja-se que aqui temos competências de importância prática, mas de difícil individualização para se preparar atividades de sala de aula. Podemos dividir as competências em dois grandes grupos: a) competência de administrar a comunicação linguística e cultural num contexto de alteridade e b) competência de construção e expansão de um repertório linguístico e cultural plural. É nesse contexto que são detalhados os recursos.³² São três os recursos: conhecimento, atitude e habilidade. Os recursos de conhecimento (*knowledge*, em inglês) são divididos de 1 a 15: K 1-K

³² *Recursos*, neste contexto, pode ser entendido como sinônimo de *capacidades* ou *conhecimentos*. Em francês, optou-se por “recurso” por ser um termo que apresenta menos conotações diversas que os demais. (CANDELIÉ et al., 2013, p. 20, nota 18).

7 relacionados a língua e K 8-K 15 a cultura; os recursos de atitudes (*attitudes*, em inglês), A-1 a A-19; e os recursos de habilidades (*skills*, em inglês), de S 1 a S 7. Primeiramente, colaciono um exemplo de quadro de recursos de conhecimento. Nesse recurso dedicado ao conhecimento linguístico, dá-se prominência ao funcionamento da comunicação, passando por aspectos verbais, para verbais e não verbais, além do fato de que a comunicação não tem de necessariamente passar pela linguagem.

QUADRO 6 – QUADRO DE RECURSOS DO CARAP: CONHECIMENTO

K 3	Connaitre quelques principes de fonctionnement de la communication
K 3.1	Savoir qu'il existe d'autres formes de communication que la communication linguistique [que la communication linguistique n'est qu'une des formes possibles de la communication]
K 3.1.1	Connaitre quelques exemples de communication animale
K 3.1.2	Connaitre quelques exemples de communication humaine non linguistique {gestique, mimique...}
K 3.2	Avoir des connaissances sur son propre répertoire communicatif {langues et variétés, genres discursifs, formes de communication...}
K 3.3	Savoir qu'il faut adapter son propre répertoire communicatif au contexte social et culturel dans lequel la communication se déroule
K 3.4	Savoir qu'il existe des moyens langagiers pour faciliter la communication {simplification / reformulation / etc.}
K 3.4.1	Savoir qu'on peut essayer de s'appuyer sur les ressemblances linguistiques {°liens généalogiques / emprunts / universaux°} pour faciliter la communication

Fonte: “Liste de ressources”, p. 3-4. Disponível em: <https://carap.ecml.at/Portals/11/CARAP-FR_savoirs_25-37.pdf>. Acesso em: 8 maio 2018.

Em seguida, um quadro de atitudes, que mais uma vez sugere uma abertura à alteridade, à diversidade, ao outro, independentemente de o diferente ser uma outra pessoa, cultura ou língua.

QUADRO 7 – QUADRO DE RECURSOS DO CARAP: ATITUDES

A 2	Sensitivity °to the existence of other °languages / cultures / persons° // to the existence of °linguistic / cultural / human° diversity°
A 2.1	Sensitivity towards one's own °language / culture° and other °languages / cultures°
A 2.2	Sensitivity to °linguistic / cultural° differences
A 2.2.1	Being aware of different aspects of °language / culture° which may vary °from language to language / from culture to culture°
A 2.2.1.1	Being aware of the diversity of °linguistic universes {sounds, graphics, syntactic organisations, etc.} / cultural universes {table manners, traffic laws, etc.}°
A 2.2.2	Being aware of the (local / regional / social / generational) variants of a same °language (dialects ...) / culture°
A 2.2.3	Being aware of traces of otherness in °a language (for example of loan words) / a culture°

Fonte: "Attitudes", p. 1. Disponível em: <https://carap.ecml.at/Portals/11/CARAP-EN_Attitudes_38-49.pdf>. Acesso em: 8 maio 2018.

Por fim, o quadro de habilidades salienta a capacidade de observação e análise, sejam elas relacionadas a fenômenos culturais ou elementos linguísticos, além de uma abertura a percepções fonéticas, de línguas conhecidas ou não, com o intuito de valorizar a percepção do que pode até então ser completamente desconhecido para os alunos.

QUADRO 8 – QUADRO DE RECURSOS DO CARAP: HABILIDADES

S 1	Saber °observar / analizar° °elementos lingüísticos / fenómenos culturales° en °lenguas / culturas° más o menos familiares
S 1.1	Saber °utilizar / dominar ° procedimientos de °observación / de análisis° (/ segmentar en elementos / clasificarlos / ponerlos en relación /)
S 1.1.1	Saber dominar un procedimiento inductivo aplicado al análisis de fenómenos °lingüísticos / culturales°
S 1.1.2	Saber formular hipótesis que permitan un análisis de los fenómenos °lingüísticos / culturales°
S 1.1.3	Saber apoyarse en una °lengua / cultura° conocida para elaborar procedimientos de análisis en otra °lengua / cultura°
S 1.1.4	Saber apoyarse en la observación simultánea de varias °lenguas / culturas° para formular hipótesis con vistas a un análisis de fenómenos en una °lengua / cultura° concreta
S 1.2	Saber °observar / analizar° los sonidos (en lenguas poco o nada conocidas)
S 1.2.1	Saber escuchar °con atención / de forma específica° / producciones en diferentes lenguas
S 1.2.2	Saber aislar los sonidos [fonemas]
S 1.2.3	Saber °aislar / segmentar° las sílabas
S 1.2.4	Saber analizar un sistema fonológico (/ aislar las unidades / clasificarlas /...)

Fonte: MAREP — Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas, p. 2. Disponível em: <<https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP-ES-web.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2018.

Nestes exemplos resta visível a importância de um Quadro de Referência como o CARAP. Enquanto o QECRL apresenta habilidades em formato final, prescrevendo o que um estudante de língua estrangeira deve ser capaz de comunicar em cada um dos níveis, o CARAP vai além. Com os distintos descritores, o CARAP faz referência a competências — relações que o estudante será capaz de perceber a partir do momento em que houver trabalhado aquelas questões. Assim, é possível que professores desenvolvam abordagens plurais para que línguas próximas sejam consideradas simultaneamente.

3.3 REFERENCIAIS DE AVALIAÇÃO PARA ABORDAGENS INTERCOMPREENSIVAS: REFIC, REFDIC E EVAL-IC

Por fim, o QECRL e o CARAP não são as únicas referências existentes. Para temas relacionados à IC, especificamente, existe o REFIC (Referência de

Competências de Comunicação Plurilíngue em Intercompreensão)³³. Elaborado no bojo do programa europeu MIRIADI (*Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance*)³⁴, também do Conselho da Europa, o REFIC serve como guia para a programação de conteúdos e como ferramenta para a avaliação de competências especificamente em intercompreensão. Enquanto o CARAP engloba todas as abordagens plurais (como mencionado na seção anterior, incluindo a abordagem intercultural, a didática integrada e o despertar para as línguas), o REFIC foi concebido para ser uma referência em IC.

Assim, os principais objetivos do REFIC são definir as estratégias de IC que facilitam a comunicação plurilíngue e intercultural e promover a inserção curricular da intercompreensão como prática pedagógica e comunicativa. Especificamente, os descritores de competências giram em torno de cinco dimensões: 1) o sujeito plurilíngue e a aprendizagem; 2) as línguas e as culturas; 3) a compreensão escrita; 4) a compreensão oral e audiovisual e a 5) interação plurilíngue³⁵.

Quanto à progressão, o REFIC está dividido em três níveis: a) estratégias cognitivas e metacognitivas; b) competências textuais e c) competências linguísticas. No primeiro, é particularmente importante valorizar a evolução dos estudantes quanto às suas capacidades de reflexão, autoavaliação e sensibilidade intercultural. Quanto às competências textuais, dedica-se sobretudo aos tipos e gêneros de textos e seu funcionamento. Por fim, o terceiro nível se dedica aos conhecimentos especificamente linguísticos, como a sintaxe, o léxico e a morfologia.

A proposta do REFIC será de especial valor para este trabalho quanto à progressão sugerida para os dois últimos níveis. O percurso sugere uma presença mais marcante do professor no início, o que muda conforme o estudante vai se tornando mais autônomo. Isso se dá através de um reconhecimento de elementos mais transparentes a elementos menos transparentes, “de uma compreensão mais espontânea a uma compreensão mais controlada, que faz referência à aquisição progressiva de conhecimentos linguísticos e estratégicos” (DGLFLF, 2016. p. 14).

Além do REFIC, a rede Miriadi também produziu o REFIDIC (*Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension*), que, como o nome sugere,

³³ Disponível em: <<https://www.miriadi.net/refic>>. Acesso em: 9 maio 2018.

³⁴ Disponível em: <<https://www.miriadi.net/projet-miriadi>>. Acesso em: 9 maio 2018.

³⁵ Disponível em: <<https://www.miriadi.net/guide-pour-l-utilisation-refic>>. Acesso em: 9 maio 2018.

pretende servir como uma referência para as competências em didática da intercompreensão. Saliento o caráter complementar entre o REFIC e o REFDIC: enquanto aquele é uma referência para as competências de comunicação plurilíngue em intercompreensão, este é um documento direcionado aos professores de idiomas estrangeiros, no sentido de que avaliem as suas competências em didática da intercompreensão. Mais especificamente, o REFDIC pretende:

contribuir para a elaboração de formação de formadores capazes de integrar a intercompreensão (IC) em suas atividades educativas presenciais e online. Este documento constitui, portanto, um instrumento para conceber e colocar em prática percursos de formação em IC e um instrumento de avaliação (e também de autoavaliação) das competências profissionais (conhecimentos, atitudes e capacidades) necessárias para a introdução da IC nos espaços de contato de línguas e de comunicação intercultural (em situação presencial ou à distância). (Disponível em: <<https://www.miriadi.net/introduction>>. Acesso em: 08 jan. 2020.)³⁶

O REFDIC tem seu valor ao favorecer a formação de formadores que logrem “promover uma educação linguística democrática e a abrir espaços de comunicação entre sujeitos de comunidades linguísticas e culturais diferentes”. (Disponível em: <<https://www.miriadi.net/introduction>>. Acesso em: 08 jan. 2020.)³⁷

Por fim, importante destacar o projeto EVAL-IC³⁸, que surgiu com objetivos de difundir e aprimorar os conhecimentos relacionados à IC. Trata-se de um projeto que conta com o apoio da Comissão Europeia, no bojo do projeto Erasmus +, e que tem como objetivo definir as competências em intercompreensão e desenvolver uma ferramenta para avaliá-las. O projeto pretende reforçar a importância da competência plurilíngue e intercultural desenvolvendo descritores específicos para descrever as habilidades de linguagem para avaliar e atestar esses níveis de proficiência. Além

³⁶ “Ce référentiel veut contribuer à l’élaboration de formation de formateurs capables d’intégrer l’intercompréhension (IC) dans le cadre de leurs activités éducatives en présence et en ligne. Ce document constitue donc un instrument pour concevoir et mettre en pratique des parcours de formation à l’IC et un instrument d’évaluation (y compris en auto-évaluation) de compétences professionnelles (connaissances, attitudes et capacités) nécessaires à l’introduction de l’IC dans les espaces de contact de langues et de communication interculturelle (situations de communication en présence et à distance).” (Disponível em <<https://www.miriadi.net/introduction>>. Acesso em 08/01/2020.)

³⁷ “L’IC constitue une possibilité de formation pour aider les enseignants à promouvoir une éducation linguistique démocratique et à ouvrir des espaces de communication entre des sujets appartenant à des communautés linguistiques et culturelles différentes (...)” (Disponível em: <<https://www.miriadi.net/introduction>>. Acesso em: 08 jan. 2020.)

³⁸ Disponível em: <<https://evalic.eu/>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

disso, o EVAL-IC se propõe a desenvolver um protocolo e ferramentas para avaliação e atestação de habilidades de intercompreensão para línguas românicas.

Uma das novidades trazidas pelo projeto é a necessidade de distinguir dois diferentes ramos de pesquisa e ensino em IC, quais sejam a IC receptiva e a IC interativa, que se aproxima da definição da IC como uma forma de comunicação em que cada participante, falando a sua própria língua e compreendendo a do outro, é capaz de manter uma interação (seja de modo escrito ou oral).

Nos capítulos seguintes, após uma detalhada análise dos tempos verbais de pretérito na sua relação com o QECRL e com diferentes materiais didáticos de FLE, sugere-se como integrar os conceitos desenvolvidos no CARAP e no REFIC para auxiliar estudantes de FLE, especificamente na apropriação do tempo verbal *passé composé*, ainda que os livros utilizados pareçam não sugerir uma abordagem intercompreensiva.

4 OS TEMPOS VERBAIS DO PRETÉRITO NO QECRL

Neste trabalho, desenvolvo uma análise da formação e dos usos de um tempo verbal no francês: o *passé composé*, cuja compreensão e produção, como visto anteriormente, é condição necessária para que um aluno estrangeiro atinja um nível B1/B2. Emergem dessa afirmação possíveis interrogações: Qual a importância desse conceito na vida prática dos estudantes? Neste trabalho, por que desenvolver este e não outros tempos verbais do presente ou o futuro? Especificamente, quais são os traços morfológicos e léxico-semânticos que caracterizam um tempo verbal? Passemos a uma resposta a estes interrogantes levantando alguns outros mais.

Eu me debruço sobre o ensino do *passé composé* (PC), um tempo verbal que na tradição gramatical da língua espanhola equivale etimologicamente ao *pretérito perfecto compuesto* (RAE-ASALE, 2010, p. 166) mas que nos usos pragmáticos muitas vezes será usado também no lugar do *pretérito perfecto simple*, que por sua vez é estruturalmente análogo ao *passé simple* do francês, tempo verbal atualmente limitado a registros escritos (LAURENT; DELAUNAY, 2012). Mas a que se refere esse termo, “perfeito”? Ele é sinônimo ao que a literatura chama de “perfectibilidade”? Neste capítulo responderei a estas perguntas. Para isso, será necessário introduzir o conceito de *aspecto*, que veremos em detalhes abaixo. Por se tratar de noções que se relacionam, mas que não devem ser confundidas, dedico as próximas páginas a distinguir *tempo*, *tempo verbal*, *aspecto* (tanto *gramatical* quanto *lexical*), além de detalhar as noções de *perfectibilidade* e de *ponto de referência*.

4.1 TEMPO, TEMPO VERBAL E ASPECTO

Desde logo é importante ter em mente uma compreensão, ainda que superficial, dos três primeiros termos. Nesse sentido, direi que *tempo* corresponde àquilo que nos informa o relógio, uma noção portanto extralinguística, mas que está na base da distinção entre os próximos conceitos. O *tempo verbal*, por sua vez, é uma categoria dêitica, isto é, *localiza* enunciados com base nas noções de passado, presente e futuro e “relaciona o tempo da situação descrita pelo verbo ao momento em que o enunciado é produzido pelo falante” (CANÇADO & AMARAL, 2016. p. 140). O *aspecto*, por sua vez, não sendo uma categoria dêitica, pode ser entendido como o *tempo interno da situação*, que responde ao *como* da ação, não ao *quando*

(MARCOLONGO, 2018, p. 33), vale dizer, como uma situação se desenrola no decorrer do eixo temporal. Vejamos cada um destes conceitos em detalhe.

A começar pelo *tempo*. De partida, percebemos que a palavra ‘tempo’ é, em si mesma, ambígua, pois ela tanto pode designar o decurso do tempo quanto a forma gramatical que se determina em relação a ele.³⁹ A noção de tempo cronológico enquanto *time*, o tempo do relógio, é explicitado nos idiomas de maneira linear, absoluta, unidimensional e mensurável. Pode-se pensar no tempo (*time*) como uma flecha horizontal, que da esquerda para a direita indica o passado, o presente e o futuro. Trata-se de uma representação do que Galileu Galilei e Isaac Newton formalizaram matematicamente pela primeira vez durante a Idade Moderna. Embora essa concepção tenha sido largamente refutada em ciência, sobretudo em decorrência dos estudos de Albert Einstein, de maneira geral os idiomas fazem referência ao tempo em termos de uma sucessão de instantes e/ou fenômenos, portanto de modo muito similar à concepção clássica galileu-newtoniana (PATARD, 2007. p. 6).

O *tempo verbal* (*tense*), por sua vez, localiza temporalmente as ações descritas por um verbo. É o tempo verbal (*tense*) que explicita a relação das ações com relação ao tempo cronológico (*time*), muitas vezes aliado também a advérbios. Ele indica a época expressa pelo verbo (passado, presente e futuro) em relação ao momento da enunciação (ponto de referência). O tempo verbal, portanto, serve para situar no eixo cronológico as situações sobre as quais se fala. Nota-se que o fenômeno do tempo verbal deve ser considerado como característico de todo o sintagma verbal e não apenas do verbo, ainda que por vezes tal fenômeno se manifeste diretamente através de uma modificação deste apenas (CABRERA, 1991, p. 332). Retomando o dito anteriormente, o tempo verbal é, por excelência, a categoria dêitica do verbo e do sintagma verbal. É uma categoria morfológica que permite que os falantes façam referências temporais. Ele é sempre dêitico na medida em que situa as ações ou estados com relação ao momento em que o falante emite um enunciado. Tomemos um exemplo do francês:

- (1) a. Je mange du chocolat.

³⁹ Em razão disso, algumas línguas diferenciam estes conceitos com itens lexicais variados, respectivamente como *time* e *tense*, em inglês (e *Zeit* e *Tempus*, em alemão).

b. Eu como chocolate.

Nesta frase, o tempo verbal no *présent simple* localiza a ação no presente, seja para informar que i) no exato momento em que a frase é enunciada eu estou comendo chocolate ou que ii) é verdade que eu como chocolate (pois não tenho nenhuma intolerância ao seus ingredientes, por exemplo, independentemente da frequência com que o faço).

No entanto, há uma diferença temporal com relação à frase:

- (2) a. Hier, j'ai mangé du chocolat.
b. Ontem, eu comi chocolate.

Na sentença (2), além da indicação adverbial (“ontem” serve aqui como referência temporal, embora não seja, evidentemente, um tempo verbal), há uma clara relação entre o tempo (*ontem*) da situação descrita pelo verbo (*comer*) e o momento em que este enunciado foi produzido (hoje).

Neste trabalho, em que se focaliza o *passé composé* em francês (em sua relação com as opções mais próximas em sentido em espanhol, inglês e português), é necessário distingui-lo dos tempos denominados “perfeitos” em espanhol (*pretérito perfecto compuesto*) e em inglês (*present perfect*), ambos os quais guardam grande semelhança estrutural, mas diferenças importantes quanto ao aspecto gramatical e aos usos pragmáticos, conforme veremos abaixo. De início, é importante perceber que o tempo perfeito (em espanhol e em inglês) não se confunde com o aspecto perfectivo. Isso porque, conforme ensina Cabrera (2010), o tempo verbal perfeito é um presente de permanência, ou um “ante-presente”, na medida em que:

expressa uma situação do presente à qual se chega como resultado de um acontecimento passado: trata-se de uma variedade retrospectiva do presente. O perfeito abarca, portanto, qualquer intervalo passado, por mais remoto que seja, cujo término seja imediatamente anterior ao presente” (CABRERA, 2010, p. 328).⁴⁰

⁴⁰ “[e]xpresa una situación del presente a la que se llega como resultado de un acontecimiento pasado: se trata de una variedad retrospectiva del presente. El perfecto abarca, entonces, cualquier intervalo pasado, sea lo remoto que sea cuyo término sea inmediatamente anterior al presente.” (CABRERA, 2010, p. 328)

Concluídas tais distinções, antes de adentrarmos questões referentes ao aspecto, cabe uma formalização do tempo verbal. Utilizaremos aqui as propostas iniciadas por H. Reichenbach (1947) e complementações de Comrie (1985), condensados no quadro abaixo. Consideremos três elementos primitivos: E representa a situação ou acontecimento que se relata; H, o momento em que ocorre a emissão da expressão linguística; e finalmente R é o ponto de referência.

QUADRO 9– REPRESENTAÇÕES DO ELEMENTO PRIMITIVO

Repr.	Elemento Primitivo
E	Situação ou acontecimento que se relata
H	Momento em que ocorre a emissão da expressão linguística
R	Ponto de referência

Fonte: Elaborado pelo autor

Vejamos estes três elementos num exemplo simples:

- (3) a. Le film avait déjà commencé quand elle est arrivée au cinéma.
b. O filme já havia começado quando ela chegou no cinema.

Em (3), E se refere ao acontecimento (o fato de que ela chegou atrasada para o filme); H, ao momento em que ela conta isso para as amigas (em momento posterior ao acontecimento); e R (o ponto de referência), ao instante em que ela chegou no cinema, que pertence ao passado, mas é claramente posterior ao início da projeção do filme. Estes três elementos primitivos se relacionam de três maneiras: simultaneidade, anterioridade e posterioridade. Assim, construímos os tempos absolutos como: a) Presente: E simultâneo a H; b) Passado: E anterior a H e c) Futuro: E posterior a H.

Com os tempos perfeitos (do espanhol e do inglês) esta construção é particularmente útil já que o ponto de referência coincide com o momento da fala. Assim será sempre o caso de R simultâneo a H, pois “é precisamente o ponto até onde chega o intervalo no qual se situa o momento em que ocorre o acontecimento

relatado” (CABRERA, 2010, p. 338)⁴¹, muito embora fique indicado a anterioridade de E com relação a R. Para o tempo perfeito, portanto, tem-se: E anterior a R simultâneo a H. Imaginemos uma pergunta feita numa tarde de sexta-feira:

- (4) a. Has visto a Ana esta semana?
- b. Have you seen Ana this week?
- c. As-tu vu Ana cette semaine ?
- d. Você viu a Ana essa semana?

Nestes exemplos, o acontecimento (E) se refere a um possível fato anterior ao momento em que se emite o enunciado (R). No entanto, a pergunta chega até o momento ponto de referência (H), que, portanto, é simultâneo a R (pois a semana ainda não acabou). Interessante perceber que esta distinção – de extrema relevância para um hispanófono e um anglófono (com diferenças geográficas importantes) – é insignificante para um francófono ou lusófono, cujos idiomas não apresentam tempos pragmaticamente análogos ao *pretérito perfeito compuesto* e o *present perfect*.

Tendo claros os conceitos referentes às noções de tempo, tempo verbal e tempo perfeito, passamos à análise de um último conceito imprescindível para a compreensão do *passé composé* na sua relação com outros idiomas: o aspecto.

Da lição presente no livro *Aspects* de Comrie resulta que, diferentemente da localização temporal e do tempo verbal, o aspecto não está relacionado ao momento da enunciação: os aspectos são modos diferentes de se perceber a constituição temporal interna de uma situação (COMRIE, 1976, p. 3). A literatura distingue dois aspectos: aspecto gramatical e aspecto lexical. O primeiro também é chamado de “aspecto de ponto de vista”, já que com ele se especifica a estrutura interna do acontecimento relatado; é a partir dele que é permitido ao falante “descrever uma mesma situação a partir de diferentes perspectivas” (CANÇADO & AMARAL, 2016, p. 141). O aspecto lexical (também dito *aktionsart* ou aspecto inerente), por sua vez, “é uma característica aspectual inerente ao sentido do verbo, ou seja, não é marcado morfossintaticamente, pois já vem especificado na entrada lexical” (CANÇADO &

⁴¹ “[E]s precisamente el punto hasta donde llega el intervalo en el que se sitúa el momento en el que tiene lugar el acontecimiento relatado.” (CABRERA, 2010, p. 338)

AMARAL, 2016, p. 145). Por ter central importância para este trabalho, detalharemos o conceito de aspecto gramatical.

O aspecto gramatical, esse “aspecto de ponto de vista”, é o modo de considerar o processo em seu curso temporal (e não da sua modificação interna ou semântica, tal qual o aspecto lexical) (CANÇADO & AMARAL, 2016, p. 139). Ele expressa, portanto, a ação em seu desenvolvimento/desdobramento ou em sua conclusão. A noção de aspecto refere-se, assim, ao caráter da ação considerada em seu próprio processo: duração, repetição, conclusão, não conclusão. De se lembrar que o aspecto não é uma categoria dêitica, portanto não pertence à estrutura temporal própria do evento. Ele varia “na medida em que se quer uma ou outra definição das etapas internas, constitutivas de um evento. É a morfologia flexional do aspecto gramatical que “acarreta eminentemente a distinção perfectivo vs. imperfectivo” (WACHOWICZ & FOLTRAN, 2006, p. 211).

Argumenta-se ainda que o aspecto gramatical representa o aspecto no sentido estrito, expresso pela morfologia e pela sintaxe, ou seja, pela conjugação dos verbos e pelos processos morfológicos. O aspecto gramatical indica o ângulo ou ponto de vista sob o qual o falante vê os diferentes momentos do processo. Nas línguas neolatinas, por exemplo, torna-se difícil dissociar noções de tempo e aspecto, já que o aspecto gramatical tem amplo suporte nos morfemas do tempo verbal (CALAS; ROSSI-GENSANE, 2001, p. 15). Assim, ele representa uma escolha subjetiva do falante (e não da situação em si).

Conforme já ressaltado, a divisão clássica do aspecto gramatical é dada pelas formas perfectivas e imperfectiva. Utiliza-se a primeira quando “se quer descrever uma situação pelo ponto de vista externo, ou seja, como se a situação fosse um todo, sem mostrar as fases do desenrolar dessa situação; apresenta o fato enunciado como global, sem indicar sua temporalidade interna” (CANÇADO & AMARAL, 2016, p. 142). Embora o aspecto perfectivo não se limite a esses usos, ele é facilmente representado em francês pelo *passé composé*, em português pelo *pretérito perfeito* e em inglês pelo *simple past*. Nota-se, uma vez mais, que não há identidade entre tempo verbal perfeito e aspecto gramatical perfectivo, ainda que eventualmente eles coincidam.

- (5) a. Hier soir, j’ai écrit le texte.
- b. Ontem à noite, eu escrevi o texto.
- c. Last night, I wrote the text.

d. Anoche, escribí el texto.

Por outro lado, o aspecto imperfectivo “é utilizado quando se quer descrever uma situação a partir de um ponto de vista interno, ou seja, quando se quer mostrar que uma situação é composta por fases” (CANÇADO & AMARAL, 2016, p. 142). Aqui pode haver identidade entre o aspecto perfectivo e os tempos verbais *imparfait* (em francês) ou *pretérito imperfeito* (em português e espanhol). Perceba-se que não há, em inglês, um tempo verbal imperfectivo por excelência. Ainda assim, é possível representar nesta língua o aspecto gramatical imperfectivo (seja com o tempo verbal *simple past*, com o modal *would* e também mediante as perífrases “to be + used to + infinitivo” e “used to + infinitivo”), o que reforça a constatação anterior de que tempo verbal (im)perfeito não é o mesmo que aspecto gramatical (im)perfectivo.

O aspecto imperfectivo pode ser a) habitual ou b) contínuo.⁴² Aquele representa uma situação a partir de um ponto de vista interno, buscando exprimir situações que se repetem ao longo de um período de maneira regular e constante.⁴³ O aspecto imperfectivo contínuo, por sua vez, se utiliza para significar uma situação composta por fases sucessivas, a partir de um ponto de vista interno. “Para se evidenciar a diferença de interpretação entre o imperfectivo contínuo e o habitual quando se usa o imperfeito, é necessária alguma marca gramatical indicando que a descrição da situação não é recorrente” (CANÇADO & AMARAL, 2016, p. 144). Vejamos o seguinte exemplo:

- (6) a. Quand j’étais petit, je dormais beaucoup.
- b. Quando eu era criança, eu dormia bastante.
- c. Cuando era pequeño, yo dormía mucho.
- d. When I was young, I used to sleep a lot.

⁴² Embora Comrie (1976) tenha sugerido uma subdivisão do aspecto imperfectivo contínuo, concordamos com a posição de que “não é fácil evidenciar a distinção proposta pelo autor para essa subdivisão em português [ou outras línguas romanas], mesmo porque a marcação e a existência de certos tipos imperfectivos não são as mesmas para as várias línguas existentes” (CANÇADO & AMARAL, 2016, p. 143).

⁴³ O exemplo (1) acima pode indicar a ideia do aspecto imperfectivo habitual, sobretudo se complementado com advérbios ou expressões adverbiais como “sempre”, “todo dia”, “às terças-feiras”, “nos fins de semana”, etc.

Em (6), embora as três primeiras frases se valham duas vezes do mesmo tempo verbal (imperfecto), a primeira parte indica sempre um aspecto perfectivo contínuo (que não se altera, como todo um bloco), enquanto a segunda parte, um aspecto perfectivo habitual (como um acontecimento que se repetia com alguma frequência).

Essa distinção será de especial relevância quando da diferenciação entre o *imparfait*, do francês, e sua aproximação no idioma inglês.

Cabe, por fim, mencionar brevemente um último conceito muito discutido na literatura, qual seja o aspecto lexical. O aspecto lexical (*aktionsart* ou modo de ação) também não é expresso apenas pelo sintagma verbal: deve-se levar em conta os argumentos do verbo. Percebe-se, portanto, que toda a sentença que recebe um valor aspectual e não apenas o sintagma verbal. Quanto ao aspecto lexical, costuma-se fazer referência às classes aspectuais de Zeno Vendler (1967), descritas em seu texto *Verbs and Times*, em que ele identifica quatro classes de aspecto lexical para os verbos das línguas naturais: estados, atividades, *accomplishments* e *achievements*. Carlota Smith (1991), em seu importante *The Parameter of Aspect*, sugeriu a existência de uma quinta classe, a dos verbos semelfactivos (distinção que não foi aceita de forma unânime na literatura). Para os fins deste trabalho, o aspecto lexical não terá a mesma importância que o aspecto gramatical, razão pela qual não entramos em detalhes quanto às suas classes. Ainda assim, relevante a percepção de que o modo de ação é uma das três principais categorias verbais do ponto de vista semântico, ao lado do modo e do tempo.

4.2 O PASSÉ COMPOSÉ

Feitas as devidas distinções com relação ao tempo verbal (*tense*) e suas variações no tempo (*time*), chego ao *passé composé* (PC), tempo verbal do pretérito, que faz referência a uma situação anterior, passada. Por ser um tempo verbal composto, ele indica sempre o aspecto perfectivo, diferenciando-se, portanto, do *imparfait* (LAURENT & DELAUNAY, 2012, p. 122). O PC é formado por um auxiliar (verbo *avoir* ou *être*, conjugado no presente do indicativo) e pelo particípio passado do verbo principal. O auxiliar *avoir* é utilizado com a maior parte dos verbos transitivos (*elle a bu son café*) e intransitivos (*as-tu bien dormi?*), além dos verbos impessoais (*il a neigé ce matin*) (GREVISSE & GOOSSE, 2011, p. 1268). A gramática tradicional

indica que o auxiliar *être* precede verbos perfectivos (que indicam um movimento ou mudança de estado, como em *elle est arrivée* ou *il est né*), verbos pronominais (*elle ne s'est pas souvenue de son rendez-vous*) e construções pronominais (*ils se sont levés*) (RIEGEL; PELLAT & RIOUL, 2009. p. 450).

Em contexto de ensino de modo geral, e nas abordagens intercompreensivas de modo específico, as descrições do parágrafo anterior são extremamente opacas para uma estudante de FLE. O uso da descrição metalinguística precisa e detalhada, embora importante no mundo científico, deve ser comedida e bem refletida durante uma aula de FLE, cujo público-alvo usualmente busca resolver problemas práticos do seu dia a dia, não se tornar linguista. Voltarei a esse ponto nos próximos capítulos ao lidar com diferentes materiais didáticos de FLE e sua respectiva exploração.

Por ora, faz-se relevante uma formalização mais, já mencionada na seção anterior, que responderá à pergunta: *Qual a diferença entre o PC e o imparfait?* Mesmo para estudantes que falam espanhol e português (idiomas que contam com um tempo chamado “imperfeito”, com estrutura e função muito parecidas ao francês), a distinção entre os dois tempos verbais no momento da produção pode gerar equívocos ou inseguranças. A questão pode ser uma dificuldade ainda maior para a/o estudante que tem apenas o inglês como língua de referência, já que no seu idioma não existe uma forma verbal diferenciada para o que o francês distingue como *imparfait* (imperfeito).

Mas, afinal, qual a diferença entre o *passé composé* e o *imparfait*? Aqui cabe retomar a noção de aspecto da seção anterior. Ora, está claro que falamos de tempos verbais do pretérito, portanto que fazem referência a ações que ocorreram num momento anterior ao da fala (E anterior a H). Esse é o caso de “*j’ai étudié le français*”, mas também de “*j’étudiais le français*”. A diferença entre esses dois exemplos se explica pela noção de aspecto. Nas palavras do gramático francês Paul Imbs:

Essa especificidade é basicamente uma diferença de *aspecto*. O imperfeito apresenta o processo verbal como imperfeito, isto é, em sua duração interna (durativa) ou como constituindo um equivalente de duração externa por sua repetição indefinida (iterativa); ele evoca assim um *continuum temporal*. (IMBS, 1960, p. 105).⁴⁴

⁴⁴ “Cette spécificité est fondamentalement une différence d’aspect. L’imparfait présente le processus verbal comme imperfectif, c’est-à-dire comme se déroulant dans sa durée interne (duratif) ou comme constituant un équivalent de durée externe par sa répétition indéfinie (itératif); il évoque de ce fait un continu temporel.” (IMBS, 1960, p. 105).

O aspecto gramatical do PC é perfectivo, pois ele faz referência à situação como um todo, como um enunciado global, sem que seja relevante salientar as suas fases, a sua temporalidade interna, portanto se diz que a situação é descrita a partir do seu ponto de vista externo. No exemplo acima, “*j’ai étudié le français*”, seja ontem ou há dez anos, o fato em si (de ter estudado francês) é tratado como um bloco completo, como um todo.

Em sentido contrário, o *imparfait* traz consigo sempre um aspecto imperfectivo, o que significa dizer que há fases na ação descrita e se quer salientar essas fases, razão pela qual se fala de uma situação descrita a partir do seu ponto de vista interno. Essa situação, também temporalmente anterior à enunciação, é tratada como um fato que se desenrola no passado (LAURENT & DELAUNAY, 2012, p. 127). Em outras palavras, o *imparfait* representa a ação que ocorreu num momento do passado, como o PC, mas que se apresenta com uma duração imprecisa, sem a indicação dos seus limites. Não se sabe ao certo qual o seu início ou o seu fim. Quando o complemento da frase indicada acima “*j’étudiais le français*” for “no momento em que a biblioteca fechou”, faz-se referência a uma ação cujos limites temporais não são conhecidos. Por outro lado, também pode haver um valor iterativo no tempo *imparfait* quando ele marcar uma repetição no passado. Se o complemento de “*j’étudiais le français*” for “quando eu era criança”, percebe-se esse valor iterativo, de algo que não é pontual, que se repete no tempo. Outra vez, os limites desse “estudo” são incertos. Eu estudei por seis meses? Ou por seis anos? Ambos são possíveis. Em todo caso, sempre há no tempo *imparfait* uma ideia de repetição, de uma ação não pontual descrita nas suas etapas internas.

4.3 O PASSÉ COMPOSÉ NO QECRL

Retomo brevemente o ponto tratado acima sobre o que seja o QECRL. Ele é amplamente conhecido pelos níveis que propõe (de A1 a C2), os quais têm ampla aceitação em todo o mundo quando se faz referência ao aprendizado de idiomas estrangeiros. No entanto, o QECRL também sugere objetivos a serem atingidos em cada um dos seus níveis. Assim, é usado para a elaboração de exames de nível bem como de programas/ementas para cursos de idiomas ou para formação de professores. Não só isso, Cuq e Gruca (2017, p. 207) salientam que os descritores do QECRL podem ser uma importante ferramenta para que os estudantes se autoavaliem

e sejam capazes de julgar em qual nível estão e o que lhes falta aprender para atingir o nível almejado.

Perceba-se que foge ao escopo do QECRL o detalhamento de como atingir um ou outro nível, tarefa que resta aos cursos, manuais e professores em suas ações integradas. Além disso, durante a elaboração do QECRL optou-se por evitar termos “técnicos” na sua redação, razão pela qual um leitor não encontrará nele muito do jargão apresentado nesse trabalho, termos como “tempo verbal”, “aspecto gramatical” ou “*imparfait*”. Dessa mesma maneira, em nenhum momento os descritores do QECRL tratam do *passé composé* explicitamente. No entanto, nós professores e elaboradores de materiais didáticos nos tornamos aptos a converter os descritores do QECRL (escritos sempre uma linguagem simples, direta) em linguagem técnica. Para demonstrar isso, sugiro abaixo a leitura de alguns dos descritores que mais me interessam para os fins desse trabalho. Primeiramente, colaciono os descritores do QECRL para um monólogo por serem representativos da maneira como se subentende a noção de tempo verbal do pretérito e como ela varia de um nível a outro.

QUADRO 10 – DESCRITORES DO QECRL PARA UM MONÓLOGO EM SEQUÊNCIA (A2 E B1)

	MONÓLOGO EM SEQUÊNCIA: descrever uma experiência
B1	<p>É capaz de fazer descrições simples e directas acerca de uma variedade de assuntos que lhe são familiares, da sua área de interesse.</p> <p>É capaz de relatar com fluência uma narrativa ou de fazer uma descrição simples como uma sequência linear de tópicos.</p> <p>É capaz de dar conta de experiências, descrevendo sentimentos e reacções de forma pormenorizada.</p> <p>É capaz de relatar pormenores de ocorrências imprevisíveis, p. ex.: um acidente.</p> <p>É capaz de contar a intriga de um livro ou de um filme e de descrever as suas próprias reacções.</p> <p>É capaz de descrever sonhos, esperanças e ambições.</p> <p>É capaz de descrever acontecimentos, reais ou imaginários.</p> <p>É capaz de contar uma história.</p>
A2	<p>É capaz de contar uma história ou de descrever algo, fazendo uma lista de tópicos.</p> <p>É capaz de descrever aspectos do seu dia-a-dia, p. ex.: as pessoas, os lugares, uma experiência de trabalho ou de estudo.</p> <p>É capaz de fazer descrições elementares e curtas de acontecimentos e de actividades.</p> <p>É capaz de descrever planos e preparativos, hábitos e rotinas, actividades passadas e experiências pessoais.</p> <p>É capaz de usar uma linguagem descritiva simples para fazer declarações breves acerca de objectos e do que lhe pertence, bem como fazer comparações.</p> <p>É capaz de explicar do que gosta ou do que não gosta em qualquer coisa.</p> <p>É capaz de descrever a sua família, as condições de vida, a sua formação, o seu trabalho actual ou mais recente.</p> <p>É capaz de descrever pessoas, lugares e coisas em termos simples.</p>

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 92

Neste descritor para um monólogo em sequência, encontramos no mesmo nível A2 uma descrição breve e elementar de um acontecimento ou de uma atividade bem como o ato de contar uma história ou descrever algo, fazendo uma lista de tópicos. Para tais tarefas, além é claro de vários outros elementos linguísticos, seria necessário o uso do *passé composé*. O que interessa aqui é que antes deste nível (A2) não se fala de descrições de eventos no passado. Por outro lado, no nível B1 mantém-se a contação de uma história e a descrição de um evento, e se acrescenta que no relato contará com os pormenores de ocorrências imprevisíveis, como um acidente. Disso se conclui que em nível A1 ainda não se espera de um estudante de FLE um uso dos tempos verbais do pretérito, os quais aparecem no nível A2. No entanto, não há uma completa apropriação, pois os mesmos requisitos voltam a constar, com maior detalhamento, no nível B1. Nota-se que a este respeito não houve alteração substancial com a publicação dos novos descritores do QECRL em 2018, que, no caso do nível A2, acrescentou o adjetivo “simples” à lista de tópicos e, para o

nível B1, alterou uma descrição “simples e directas” por uma descrição “não complexa” (CONSEIL DE L’EUROPE, 2018, p. 73).

Vejamos outro descritor de produção, dessa vez não oral, mas escrita, na qual também notamos a presença do conceito de contação de história e descrição de um evento e, portanto, de uso dos tempos verbais do pretérito:

QUADRO 11 – DESCRITORES DO QECRL PARA ESCRITA CRIATIVA

	ESCRITA CRIATIVA
B2	É capaz de escrever descrições claras e pormenorizadas de acontecimentos e experiências reais ou imaginários, articulando as ideias num texto coeso e coerente e seguindo convenções estipuladas para o género utilizado.
	É capaz de escrever descrições claras e pormenorizadas, com clareza, sobre uma variedade de assuntos relacionados com as suas áreas de interesse. É capaz de escrever uma recensão de um filme, de um livro ou de uma peça.
B1	É capaz de escrever descrições simples e pormenorizadas acerca de uma gama de assuntos que lhe são familiares, dentro das suas áreas de interesse. É capaz de escrever um relato de experiências, descrevendo sentimentos e reacções, num texto articulado e simples. É capaz de escrever a descrição de um acontecimento, de uma viagem recente – real ou imaginada. É capaz de narrar uma história.
	É capaz de escrever acerca de aspectos do seu quotidiano, p. ex.: pessoas, lugares, uma experiência de trabalho ou de estudo, com frases ligadas. É capaz de escrever descrições muito curtas e elementares de acontecimentos, actividades passadas e experiências pessoais.
A2	É capaz de escrever uma série de expressões e frases simples acerca da sua família, das suas condições de vida, da sua formação, do seu trabalho actual ou mais recente.
	É capaz de escrever biografias simples e imaginárias ou poemas simples sobre pessoas.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 97

Neste descritor de escrita criativa, que não sofreu alteração com a publicação de 2018 do Conselho da Europa, a devida apropriação dos tempos verbais do pretérito é esperada apenas em nível ainda mais avançado, o B2, no qual um aluno poderá “escrever descrições claras e pormenorizadas de acontecimentos e experiências reais ou imaginárias, articulando as ideias num texto coeso e coerente e seguindo convenções estipuladas para o género utilizado”. Neste ponto os descritores. Uma vez mais, ainda que o conhecimento e bom uso dos tempos verbais do pretérito seja imprescindível para lograr descrições elaboradas num texto articulado, o espectro de conhecimentos que devem ser adquiridos para se atingir uma tal descrição é imenso (desde características sintáticas, lexicais, discursivas, etc.). Por que então, neste trabalho, dar enfoque a essa estrutura verbal específica (o *passé composé*) e não a outros conteúdos também relevantes no ensino/aprendizado de FLE?

Valho do QECRL uma vez mais para responder a essa pergunta. Um ponto importante que resta implícito nessa descrição do QECRL é a importância prática do PC quando se pensa em integração de estrangeiros numa região francófona. O QECRL faz referência a competências linguísticas individuais como uma das maneiras de indicar que a sistematização trazida pelos seus descritores e níveis não está preocupada com o conhecimento acadêmico/escolar dos conteúdos, mas do impacto que o uso desses conhecimentos terá na prática. De fato, esse é um dos pontos positivos do QECRL: tornar visível, no momento do uso, a importância das progressões utilizadas em sala de aula.

Para o pleno desenvolvimento pessoal num país estrangeiro, é preciso poder falar de si – da sua história pessoal, das suas experiências prévias, de toda a parte da sua vida que se situa geograficamente num local distante, e cronologicamente num local do passado. Isso é verdade para todo tipo de migração. É, por exemplo, o caso do refugiado que chega a um país francófono e, sem falar francês, é acolhido e começa a estudar ou trabalhar. Ele pode cumprir com suas tarefas de maneira exemplar dominando um francês de nível A1 ou A2, ou seja, menos complexo, com recorrente ajuda de elementos para verbais e não verbais. Por outro lado, esse refugiado só terá a chance de se sentir plenamente acolhido no país a partir do momento em que ele puder entender as histórias dos outros, mas sobretudo quando ele for capaz de relatar as experiências por ele vividas. Embora esse possa ser um exemplo limite de migração, enquanto professor de FLE eu já ouvi diversos relatos no mesmo sentido vindo de pessoas no outro extremo do espectro migratório: o de profissionais especializados, que migram em contexto laboral, com todos os benefícios dele decorrentes. É o caso de todos os meus estudantes que moram na província do Québec. Todos trabalham e residem na província canadense e já falam inglês (L1 ou L2), idioma que utilizam no trabalho. Todos estavam avançando de um nível B1 a B2. E todos relatavam uma satisfação em comum: aquela do momento em que uma prolongada conversa sobre temas pessoais teve início em francês e seguiu até o final em francês, sem a transição fácil ao inglês. Da perspectiva de um professor que por várias vezes foi o imigrante aprendendo uma língua estrangeira, adiro à ideia de que é nesse momento que o forasteiro pode passar a se sentir integrado: quando

ele se torna capaz de contar as *suas* experiências na língua do outro (CASTELLOTTI, 2017, p. 40)⁴⁵.

Fica claro com a análise do QECRL, somado ao exposto nas seções anteriores, que, quando o idioma em questão é o francês, isso só é possível a partir de uma compreensão adequada do PC. Assim, em poucas palavras, um aluno de FLE apenas se sentirá verdadeiramente integrado a uma sociedade francófona ao ser capaz de contar suas histórias. É possível tratar de temas práticos do cotidiano com alguns poucos verbos no presente, outros auxiliares e um vocabulário reduzido. Para ampliar os vínculos com outras pessoas, no entanto, é preciso ser capaz de expressar quem ele é através dos seus valores e experiências. Para isso, mais do que apenas uma técnica, ele também precisará dominar os tempos verbais do pretérito. É por essa razão que nos próximos capítulos eu apresentarei alguns materiais didáticos de francês, especificamente as primeiras unidades que tratam do *passé composé*, para analisar como este tempo verbal é abordado, sobretudo para tentar identificar se estes materiais levam em consideração algum dos conceitos aqui apresentados, seja relacionado à intercompreensão, à biografia linguística, às línguas de referência e/ou a línguas vizinhas.

⁴⁵ “Ces orientations (...) reposent en outre sur une conception de l’humain qui donne une place prépondérante à l’histoire. À la base, il y a l’être au monde’ où ‘social’ et ‘individu’ sont indistincts, et c’est avec l’historicité que chacun prend conscience qu’il partage une partie de son histoire avec d’autres. Se mêlent ainsi la part ‘personnelle’ de cette histoire, convoquant l’expérience, la perception, le monde ‘sensible’ éprouvé par les individus, et le ‘récit’ interprétatif qui est fait de cette histoire confrontée, plus collectivement, à celle des autres, y compris des autres passés (...)” (CASTELLOTTI, 2017, p. 40).

5 ANÁLISE DA APRESENTAÇÃO DO *PASSÉ COMPOSÉ* E DA PRESENÇA DE CONCEITOS DA IC EM CINCO MATERIAIS DIDÁTICOS DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Um dos objetivos deste trabalho é o de analisar criticamente a apresentação de um dos tempos verbais do pretérito em cinco manuais de FLE da perspectiva de estudantes que tenham como língua(s) de referência o: a) espanhol, b) inglês e/ou c) português brasileiro, com interesse de identificar a presença ou ausência de alguma ferramenta intercompreensiva nestas unidades introdutórias. Para isso, optou-se por um recorte com cinco manuais atuais que configurassem uma amostra representativa destas publicações, dentre os quais: i) duas publicações recentes, ditas “universais” (ou seja, que seriam adaptadas para falantes de quaisquer idiomas), de duas das maiores editoras no mercado do FLE (CUQ & GRUCA, 2017, p. 35), ii) um livro considerado como clássico, conhecido de diferentes gerações de alunas/os de FLE, e iii) dois livros que vão na contracorrente dos livros ditos universais, pelas razões que serão vistas.

Analisa-se de maneira detalhada o *avant-propos*, o *guide pédagogique* (quando existente) e as duas primeiras páginas dedicadas à apresentação do *passé composé* em livros de três editoras: Hachette FLE, Éditions Didier (pertencente ao grupo Hachette desde 1996) e CLE International. Segundo publicação online do CIEP (*Centre international d'études pédagogiques*, agora France Éducation International), estas são as três principais editoras do mercado FLE para adultos em número de manuais disponíveis para este público. Além destas três editoras, há no mercado publicações da Éditions Maison des Langues, que tem quatro manuais para público adulto, e da PUG (*Presses universitaires de Grenoble*) com uma publicação, enquanto a CLE International tem nove, a Didier, seis, e Hachette FLE, sete⁴⁶.

A escolha pelos dois primeiros manuais chamados “universais” ou “generalistas” se justifica por serem estas as produções mais recentes da Hachette FLE e da Didier para o público adulto. O primeiro é o manual Cosmopolite A1 (2017), da Hachette FLE, e o segundo é o Édito A1 (2016), da Didier. Os livros chamados “generalistas” representam os objetivos de seus editores de adequar-se a um grande

⁴⁶ Disponível em: <<https://www.ciep.fr/ressources/repertoire-methodes-fle>>. Acesso em 08 jan. 2020.

público, em qualquer região do planeta, a fim de cobrir o maior mercado possível. Estes manuais universais não procuram lidar com questões específicas de um público-alvo de uma determinada região; em outras palavras, um livro “universal” é aquele que, em tese, pode ser usado por qualquer público linguístico do mundo, em qualquer contexto, independentemente da(s) língua(s) de referência dos estudantes ou dos professores (COURTILLON, 2003, p. 27)⁴⁷. Estes livros costumam ser publicações francesas e escritos completamente em francês, como no caso dos dois primeiros materiais aqui estudados.

Para além deste caráter universal, estes dois primeiros livros compartilham outras características. Primeiramente, ambos são destinados a um público de mesmo nível a partir dos descritores do QECRL, qual seja o nível A1. Além disso, no *avant-propos* de ambos consta que são materiais didáticos dirigidos a um público de jovens ou adultos. Apesar dessas importantes semelhanças, como veremos a seguir, são várias as diferenças entre os dois.

Os seguintes três manuais analisados são publicações da terceira editora pertencente à tríade daquelas com mais publicações, de acordo com a publicação da CIEP mencionada anteriormente: a CLE International. Criada em 1973, ela é especializada no francês língua estrangeira⁴⁸. O primeiro destes manuais é provavelmente o mais conhecido, um clássico entre professores e alunos de FLE: o *Grammaire Progressive du Français*. Os dois seguintes são o *Grammaire contrastive* para brasileiros e o *Grammaire contrastive* para hispanohablantes.

Para compilar todas as informações analisadas, organizou-se um quadro com 32 elementos relevantes de cada publicação, sendo a primeira o nome da editora responsável pela publicação (1). Na sequência, buscou-se analisar como o tema do *passé composé* é trabalhado pela primeira vez nas suas unidades e se há alguma referência a conceitos apresentados neste trabalho e/ou em formações de intercompreensão.

Em resumo, as informações coletadas são sobre: uso do termo “FLE” (2); língua da publicação (3), data da 1ª publicação (4), além da presença ou ausência das

⁴⁷ No ensinamento de Courtillon (2003, p. 27): “*Depuis environ cinquante ans, la méthode ayant les faveurs du public est dite ‘universelle’. Elle s’adresse à tous les publics linguistiques du monde : on apprend le français avec le même manuel, que l’on soit italien, espagnol, brésilien (possédant déjà une langue latine) ou que l’on soit chinois, cambodgien ou russe.*”

⁴⁸ Disponível em: <<https://www.cle-international.com/decouvrir-cle-international/>>. Acesso em 08 jan. 2020.

seguintes siglas: QECRL (5), DELF (6), TCF (7), TEF (8), CARAP (9), REFIC (10), REFDIC (11), EVAL-IC (12). Após esta análise preliminar, passa-se a avaliar a introdução ao *passé composé* (13), o número da unidade em que este tempo verbal é apresentado (14) e da página de sua apresentação (15). Considera-se se a introdução inclui o PC com os auxiliares *avoir* e *être* ou não (16 e 17), se a introdução se dá pela leitura ou escuta (18 e 19), se há menção ao *passé simple* (20) e se se recorre à metalinguagem para a explicação dos termos (21). A terceira parte do quadro busca, nas cinco publicações, menções (explícitas ou não) a termos caros à intercompreensão entre línguas próximas; quais sejam o conceito de intercompreensão (22), de família linguística (23), de *continuum* linguístico entre línguas próximas (24). Também se avalia, nas unidades de apresentação do PC, se há comparação entre línguas (25), se se trabalha o conceito de transferência (*transfert*) (26), de biografia linguística (27), da(s) língua(s) de referência dos alunos (28), além de se ver se há elementos paratextuais acompanhando a apresentação do PC (29), advérbios de tempo (30), linha do tempo (31) e se se explicita elementos transparentes e opacos (32), a partir das línguas de referência das/os estudantes.

Enquanto as informações das linhas 1 a 4 são autoexplicativas, os conceitos e siglas presentes das linhas 5 a 22 já foram trabalhados em capítulos anteriores. Cabe aqui explicitarmos os dez últimos itens da lista, quais sejam os termos mais caros à intercompreensão entre línguas vizinhas. O primeiro deles é o conceito de “família linguística” (linha 23), já que “[a] maioria dos idiomas falados no mundo foram classificados em famílias cujos membros procedem de uma mesma língua falada no passado. Portanto, existe uma relação de parentesco dentro de uma família linguística” (ESCODÉ & OLMO, 2019, p. 51). O francês faz parte das línguas da família românica ou neolatina, que é a mesma do português, do espanhol, do occitano, do catalão, do italiano, do romeno, etc. (Além disso, o inglês, durante os dois últimos milênios, sofreu muita influência do latim e francês, razão pela qual a proximidade entre estes idiomas é relevante para um curso de FLE.) Isso significa dizer que em vários níveis (tanto lexical, como fonológico, morfológicos, etc.), idiomas próximos como o espanhol e o português – e também o inglês – compartilham uma série de semelhanças e diferenças recorrentes com o francês. Neste sentido, pareceria relevante que os manuais e professores de FLE situassem a língua francesa como parte de um *continuum* (24), pois assim como o espanhol e o português, ela também deriva do latim vulgar falado pela maioria dos cidadãos do império romano (ESCODÉ

& OLMO, 2019, p. 52). Esse *continuum* significa dizer que há uma certa “porosidade” (*idem*, p. 52) entre os idiomas da mesma família – é por essa razão, por exemplo, que um/a estudante brasileira/o que nunca estudou francês pode ser capaz de compreender um texto em francês desde as primeiras aulas, muito embora não necessariamente saiba lê-lo corretamente.

A busca pela presença (ou ausência) destes termos clássicos do arcabouço intercompreensível se justifica na medida em que há mais de 10 anos já se sugeriu que:

a engenharia didática deverá evidentemente construir métodos diferentes segundo a ou as línguas de referência e as línguas estudadas de um aprendizado em intercompreensão. Evidentemente se entrará mais facilmente nas línguas da sua própria família do que naquelas de famílias diferentes. (ESCUDE & JANIN, 2010, p. 41)

Assim, busca-se avaliar nos manuais estudados a presença de comparações entre o francês e a(s) língua(s) de referência dos alunos (25) e uma eventual aplicação prática da noção de transferência (26), que “pode ser definida como o conjunto de processos cognitivos através dos quais a realização de uma atividade numa situação dada será facilitada pelo domínio de uma atividade similar previamente adquirida” (CUQ, 2003, p. 240 *apud* ESCUDÉ & OLMO, 2019, p. 63), o que permite que os estudantes criem por si próprios as estruturas para a compreensão de um novo idioma. Nesse sentido, a estratégia da transferência reforça a ideia de que a biografia linguística (27) dos estudantes e, portanto, os conhecimentos de uma língua de referência (ou de línguas de referência) (28), ainda quando não se trate da língua materna, podem ser explorados numa aula de FLE.

Por fim, avaliamos se as apresentações do PC são acompanhadas de elementos paratextuais (como títulos, quadros, fotos, etc.) (29), advérbios de tempo (30), uma linha do tempo (31) e a indicação de elementos transparentes ou opacos com relação à(s) língua(s) de referência das/os estudantes (32). Com isso, passamos, então, à análise dos cinco manuais de ensino de francês como língua estrangeira.

5.1 LIVRO 1: A APRESENTAÇÃO DO *PASSÉ COMPOSÉ* NO COSMOPOLITE A1

O primeiro livro é o *Cosmopolite* (Hirschsprung & Tricot, 2017), publicado em 2017 pela Hachette. Seus objetivos são definidos na página 3, em que os autores anunciam que o livro representa 120 horas de ensino/aprendizagem, no final das quais os alunos devem estar aptos a realizar o exame DELF A1. As páginas introdutórias também indicam que o manual é composto de 8 dossiers de 6 lições (página dupla) cada, com um total, portanto, de 48 unidades. Cada dossier tem dezoito páginas: duas de introdução, doze de lições, duas de "Culturas", uma de projeto e outra de exercícios escritos.

O *avant-propos* do *Cosmopolite* mostra a preocupação dos autores em trabalhar com fonética, prosódia e a relação entre fonética e escrita, bem como em usar documentos autênticos, sejam eles escritos, iconográficos ou sonoros. Os autores também descrevem no prefácio sua concepção do francês como "língua internacional", usada em todo o mundo, tanto na França quanto nos países de língua francesa. É importante deixar isso claro, posto que quando se tem um manual dito "universal", não se pode pensar num único país onde o idioma é falado quando há pelo menos 16 outros que o falam como língua oficial.

Ainda no *avant-propos*, a linguagem é bastante especializada, sendo direcionadas aos professores, não aos alunos. Os autores, no texto sempre em francês, usam termos como: perspectiva acional; universo autêntico; linguagem usada em contexto; abordagem indutiva; projeto, conhecimento e habilidades ("*Cada aula tem como objetivo desenvolver as habilidades necessárias para realizar projetos*"); atividades intermediárias, tarefas finais, etc. Conclui-se que o *avant-propos* é direcionado aos professores na medida em que muitos dos conceitos presentes são específicos do campo do FLE, os quais podem restar não transparentes mesmo para um francófono nativo não especialista (como "abordagem indutiva", "universo autêntico", "saber agir", "mediação e remediação", etc.).

Quando ao seu sumário, o livro *Cosmopolite* é bem claro, com tabelas de diferentes cores conforme a lição. No entanto, esse *tableau de contenus* também parece ter sido projetado para um professor de FLE, não para um estudante, já que uma vez mais a metalinguagem está fortemente presente (como nos títulos "saber fazer e saber agir", "tipos e gêneros de discurso", etc.).

O *passé composé* aparece pela primeira vez na coluna “Grammaire” da primeira lição do Dossier 5, que nos remete à página 92 do manual. O primeiro exercício desta página é a leitura de um texto curto, seguido de dois “*journaux d'apprentissage*” (diários de aprendizado), dois textos curtos supostamente escritos por estudantes de francês no Japão.

Os textos trazem frases no PC com os dois auxiliares, *avoir* e *être*, mas não há nenhum verbo reflexivo ou pronominal. Os quatro primeiros exercícios se referem à compreensão geral das informações, tanto do artigo curto (iniciando pelo seu título), bem como as duas entradas nos *journaux d'apprentissage* dos dois estudantes japoneses. Nos três textos dos dois primeiros documentos, os exemplos de PC são:

Qu'est-ce que j'ai fait pour améliorer mon français ?; Qu'est-ce que j'ai appris en cours ?; La semaine dernière: j'ai étudié le français lundi, mardi et jeudi; en classe, nous avons appris à raconter des événements passés; j'ai utilisé le français pour faire des recherches sur internet; des étudiants de l'université Sophia sont venus, nous avons parlé français avec eux; je n'ai pas fait beaucoup d'erreurs; j'ai bien compris le cours, je n'ai pas eu de difficultés. La semaine dernière, pour progresser en français: j'ai écrit en français dans mon journal de classe; j'ai écouté la radio en français; mes amis japonais sont sortis, je ne suis pas allée avec eux, je suis sortie avec des étudiantes françaises, nous sommes allées au Café Berger; je suis allée à la bibliothèque, j'ai lu un article en français dans un journal; je ne suis pas rentrée chez moi après les cours, je suis restée deux soirs à l'université, au ciné-club, pour regarder des films en français. (HIRSCHSPRUNG & TRICOT, 2017, p. 92, grifos nosso)

Nesta página, os elementos não textuais não ajudam a compreender o PC, já que as imagens desta página fazem referência à professora Sachiko e à universidade onde ela leciona, além de fazer referência às atividades em si (escrever, biblioteca, conversar, ler, etc.). No entanto, os elementos paratextuais são favoráveis à compreensão do PC, já que nos *journaux d'apprentissage* dos dois estudantes, a produção está dividida em pontos, seguidas dos títulos “Na semana passada” e “Na semana passada, para avançar em francês”. Nesse contexto, para estudantes cuja(s) língua(s) de referência tenha o pretérito indicado por uma referência temporal tal qual “na semana passada”, embora a estrutura do PC seja nova (e possa parecer bastante diferente do que há em outras línguas, como no caso do português), após o conhecimento da estrutura “semana passada”, as/os estudantes podem inferir que toda a sequência do texto faz referência a eventos passados.

Na página seguinte (p. 93), há um quadro (“*Focus langue*”) intitulado “*Le passé composé (1) pour raconter des événements passés*”, em que algumas das frases

apresentadas anteriormente aparecem separadas por grupo (singular e plural; auxiliar *avoir* e *être*), com o verbo auxiliar sempre em vermelho e a raiz do particípio passado sempre em azul. Logo abaixo, há um quadro incompleto, cujas palavras faltantes são os dois auxiliares (*avoir* e *être*), em que se segue a explicação da concordância do particípio passado com o sujeito da oração no caso do auxiliar *être*.

Na sequência, apresenta-se um quadro incompleto, em que a/o estudante deve escrever as formas do infinitivo e do particípio passado dos verbos vistos anteriormente, e o particípio passado irregular de 4 verbos (*faire*, *avoir*, *lire* e *venir*, todos vistos nos exemplos da página anterior). Após dois exemplos de frases na negativa (ambas retomadas da página anterior), apresenta-se a regra de formação do PC por meio de uma frase que deve ser completada e servir de protótipo: “*Au passé composé : sujet + ... + être / avoir au présent + ... + participe passé du verbe.*” [“No passé composé: sujeito + ... + *être/avoir* no presente + ... + particípio passado do verbo.”]

Na segunda metade da segunda página (p. 93), há um exercício que tem como base uma entrevista com a professora Sachiko. A pronúncia no áudio é bastante pausada e suas respostas trazem vários utilizados no PC, tanto com auxiliar *avoir* como *être*. Os dois primeiros exercícios após o áudio tratam da compreensão global da entrevista, após os quais há outro quadro “*Focus langue*”. Aqui as/os estudantes devem classificar as expressões temporais dos áudios conforme sua ordem cronológica, estando à esquerda a expressão mais antiga e à direita a mais recente. A primeira expressão no quadro, na extrema esquerda, é “*l’année dernière*” (no ano passado) e a última, à direita, “*ce matin*” (hoje de manhã). As expressões presentes no áudio, que devem ser compreendidas e preenchidas no quadro, são: “*la semaine dernière*” (na semana passada), “*cette semaine*” (essa semana) e “*hier*” (ontem).

Por fim, o último exercício da segunda página é um exercício de escrita, em que as/os estudantes devem criar seus próprios *journaux d’apprentissage*, descrevendo o que fizeram na semana anterior para melhorar em francês, podendo seguir como exemplo duas frases (“*En classe, nous avons appris à raconter des événements passés*” e “*Après la classe, nous sommes sortis avec des étudiants français*”). Posteriormente, as/os estudantes devem apresentar seus *journaux d’apprentissage* para a turma toda e votar em qual seria o diário mais completo.

Antes de avaliarmos o quadro produzido com base nesta lição do Cosmopolite, vejamos as indicações constantes no *Guide pédagogique* do

Cosmopolite A1 para esta primeira lição de PC. Inicialmente, sugere-se à/ao professor/a que faça as/os estudantes observar a foto e o título do curto artigo (ANTIER *et al.*, 2017, p. 121). Essa ação, de fato simples, de notar o que está em destaque, é muito informativa, mas pode não ser um reflexo natural de um/a estudante para quem o francês é a primeira língua estrangeira a ser estudada. No entanto, em nenhum momento o *Guide pédagogique* do Cosmopolite A1 sugere uma comparação com as línguas de referência (ou eventuais línguas segunda) das/os estudantes.

Quanto ao trabalho com os quadros “*Focus langue*”, momento em que se sugere que a/o professor/a dê as explicações mais esquemáticas do que seria o PC, o *Guide pédagogique* (ANTIER *et al.*, 2017, p. 121) reforça a importância de se observar e extrair informações dos exemplos presentes nos textos e no áudio. Há também uma indicação para que seja explorado a alternância de cores do quadro no livro do aluno (vermelho para os verbos auxiliares *avoir* e *être*; azul para os participios passado, verde para o “e” da concordância no feminino e violeta para o “s” da concordância no plural). A sugestão é que a/o professor/a transcreva no quadro a tabela com as conjugações de “il”, “elle”, “ils” e “elles” seguindo essa lógica de cores, indicando que a pronúncia para o particípio passado terminado em -é, -i e -u será sempre a mesma para as quatro terminações (ex.: *allé*, *allée*, *allés* e *allées*).

Caso a/o professor/a siga à risca as sugestões do *Guide pédagogique*, haverá bastante trabalho de “*repérage*”, de observação e reconhecimento de exemplos e, por conseguinte, de estruturas. Não há, no entanto, nenhuma sugestão de comparação com as línguas de referência da turma, como os trabalhos em IC sugerem para cursos de língua *em* intercompreensão no caso de línguas próximas.

Ainda no *Guide pédagogique*, sugere-se que o segundo quadro de “*Focus langue*”, na p. 93, que trata dos advérbios de tempo (*l'année dernière*, *la semaine dernière*, *cette semaine*, *hier*, *ce matin*), seja apresentado pela/o professor/a com uma linha do tempo, a ser desenhada no quadro, em que as/os estudantes vejam, da esquerda para a direita, as diferentes referências temporais. As/os estudantes podem sugerir novos advérbios (*le mois dernier*, *lundi dernier*, *hier matin*, etc.), que a/o professor pode escrever no quadro, na linha do tempo já criada.

Por fim, quanto à atividade de criação, pelas/os estudantes, dos seus próprios *journaux d'apprentissage*, o *Guide pédagogique* indica que a/o professor/a deve sugerir às/aos alunas/os de explorar a p. 182 do livro Cosmopolite A1 (HIRSCHSPRUNG & TRICOT, 2017), para enriquecer suas produções escritas. Isso

porque nessa página há uma lista com mais expressões relacionadas à sala de aula e sobre a aprendizagem em sala e fora dela. Há vários inícios de frases, todas conjugadas com o pronome “nous”, como: *Nous avons réalisé une enquête. Nous avons organisé... Nous avons préparé... Nous sommes allés à...* Dentre os 16 exemplos, há dois com o auxiliar *être* e uma frase negativa.

Analisando as informações compiladas no quadro a seguir, percebemos que o manual Cosmopolite (assim como seu *Guide pédagogique*) repousa sobre os conceitos de FLE (portanto, o francês entendido como língua estrangeira, não necessariamente próxima) e sobre o QECRL e o exame DELF, mas – assim como todos os outros materiais analisados na sequência – não faz referência a outras siglas que podem ser relevantes no ensino do francês, como TCF, TEF, CARAP, REFIC, REFDIC e EVAL-IC.

QUADRO 12 – O PASSÉ COMPOSÉ NO COSMOPOLITE A1

	Manual Elementos	Cosmopolite A1 + GP
1	Editora	Hachette FLE
2	FLE (contiguidade)	+
3	Redigidos em francês (universal)	+
4	Data da 1ª publicação	2017
5	QECRL	+
6	DELF	+
7	TCF	-
8	TEF	-
9	CARAP	-
10	REFIC	-
11	REFDIC	-
12	EVAL-IC	-
13	PC	+
14	Unidade de introd. ao PC	5 (29)
15	Página de introd. ao PC	92
16	Introd. ao PC com aux. <i>avoir</i>	-
17	Introd. ao PC com aux. <i>avoir + être</i>	+
18	Introd. do PC pela leitura	+

19	Introd. do PC pela escuta	-
20	Menciona o <i>passé simple</i>	-
21	Metalinguagem	+
22	IC	-
23	Família linguística	-
24	Continuum linguístico	-
25	Comparação entre línguas	-
26	Conceito de transferência (<i>transfert</i>)	-
27	Biografia linguística	-
28	Língua(s) de referência	-
29	Elementos paratextuais	+
30	Advérbios de tempo	+
31	Linha do tempo	+
32	Elementos transparentes vs. opacos	-

Fonte: Elaborado pelo autor

A apresentação do PC se dá com os auxiliares *avoir* e *être* ao mesmo tempo, sendo introduzido pela leitura de dois *journaux d'apprentissage* e posterior escuta de uma entrevista. Não há qualquer referência ao *passé simple*, como se verá em outros materiais a seguir. Faz-se um trabalho com elementos paratextuais (como as frases em tópicos e mudanças de cores e fontes), uma apresentação de advérbios de tempo e de uma linha do tempo. A metalinguagem está presente de maneira recorrente, de modo que as/os estudantes devem se acostumar a ela desde o início das aulas. A metalinguagem, no entanto, não está apresentada em relação à(s) língua(s) de referência das/os estudantes, mas como um instrumento para descrever a língua francesa. Nesse sentido, não se explora de nenhuma maneira a intercompreensão entre línguas próximas (nem distantes), nem o *continuum* linguístico do qual o francês faz parte ou o conceito de transferência, biografia linguística, língua(s) de referência ou de elementos transparentes ou opacos.

Constata-se que os verbos apresentados não levam em consideração a(s) língua(s) de referência dos estudantes na medida em que os participípios passado são

regulares e irregulares, de todas as terminações. Por outro lado, a apresentação do PC se dá com a presença de um conteúdo produzido sobre uma professora de francês japonesa e seus estudantes daquele país asiático, o que traz um toque intercultural relevante para o ensino de francês tanto em contexto hetero como homoglotia.

Quanto à formação do participio passado, não se faz referência a outros idiomas, o que poderia ser benéfico a estudantes cuja(s) língua(s) de referência são próximas do francês. Reforça-se assim a ideia de que o francês é ensinado como um língua não contígua, sem a noção de que ao se fazer comparações com a(s) língua(s) de referência das/os estudantes a formação do participio passado poderia resultar mais fácil, como poderia ser o caso de alguém que tenha como referência uma língua latina, ou o inglês, diferentemente de uma aluna que tenha apenas línguas orientais como referência. Especificamente quanto ao quadro de formação do participio passado, percebe-se que o espaço disponível para a/o estudante é insuficiente para completar com todas as informações esperadas, podendo resultar em dúvida sobre o que está completo e o que deve ser preenchido, dificuldade material que, claro, independe da(s) língua(s) de referência.

5.2 LIVRO 2: A APRESENTAÇÃO DO *PASSÉ COMPOSÉ* NO ÉDITO A1

O livro Édito A1, publicado em 2016 pela editora Didier (Alcaraz *et al.*, 2016), também é um manual de ensino de francês dito “universal”, pois dirigido a todo e qualquer público adulto, independentemente da(s) sua(s) língua(s) de referência. No seu *avant-propos*, assim como observado no livro Cosmopolite A1, também há várias informações técnicas que parecem direcionada a professores do FLE e não a estudantes (o que se salienta por termos como “tarefas comunicativas autênticas”, “saber-fazer em interação”, “documentos autênticos didatizados”, etc.). Pode-se ver nas descrições que este manual se filia à perspectiva acional de ensino e se funda sobre os elementos do QECRL.

O Édito tem 12 unidades (sempre de 14 páginas), cada uma centrada num tema a ser abordado através de quatro competências (compreensão oral e escrita e produção oral e escrita). As unidades, relativamente extensas, oferecem uma apresentação adequada de gramática, léxico e fonética; além disso, os autores indicam que as unidades lançarão mão de situações concretas de comunicação autêntica e de aspectos culturais relacionados à *Francophonie*. O *tableau de contenus*

do Édito é muito claro e distingue cada unidade do livro com uma cor. Além disso, ele elenca para cada lição os respectivos atos de fala, no topo à direita, e seguidos de uma tabela dividida nas seguintes colunas: Comunicação, Gramática, Vocabulário, Fonética, Sociocultural e Atelier. Por fim, todas as unidades ímpares se encerram com uma atividade de relaxamento e todas as unidades pares, com exercícios de treinamento para o DELF A1.

Quanto ao *passé composé*, ele é apresentado na Unité 6, Grammaire, que se chama “*Le passé composé (1)*”, à página 92. O primeiro contato das/os estudantes com o PC é através de um áudio, no qual se escutam 4 mensagens, em que diferentes pessoas agradecem o recebimento de um “*faire-part*” (informação de que um bebê nasceu). Após 3 exercícios de entendimento básico dos áudios, o exercício 4 pede para que a/o aluna/o complete as frases com seus respectivos sujeitos, duas das quais estão no PC (com auxiliar *avoir*) e duas no presente simples.

Na sequência, há uma sugestão de produção oral em que a/o estudante deve imaginar que sua/seu melhor amiga/o teve um bebê. Embora o PC apareça na descrição da atividade (“... *a eu un bébé*”), abaixo há quatro sugestões de como se dar os parabéns a alguém, sem que em nenhuma delas se usem frases completas ou com qualquer tempo do pretérito.

A primeira explicação completa do PC é logo na sequência, numa seção chamada “*Échauffement*” (aquecimento), em que as/os estudantes devem observar os verbos sublinhados e indicar quais deles exprimem ações no passado. As frases são as seguintes (desta maneira negritadas e sublinhadas):

- a) Nous **avons reçu** le faire-part, il est très joli !
- b) J'ai téléphoné à tante Odile et once Bernard, ils n'ont pas **reçu** ton faire-part.
- c) Est-ce que tu as écrit à madame Ernaux ? Tu as oublié ?
- d) Je n'ai pas pu venir vous voir. Vous avez pris des photos d'Armel ?
- e) Les collègues vous félicitent !

Ao lado deste exercício, há um quadro com a conjugação do verbo *Téléphoner* para todo os pronomes pessoais (*je, tu, il/elle, nous, vous, ils/elles*). Abaixo, há uma seção chamada “*Funcionamento*”, em que se explica que o PC “exprime uma ação passada terminada” e que ele tem “duas partes: verbo *avoir* no presente + particípio passado” (ALCARAZ *et al.*, 2016, p. 92). Na sequência, há a explicação de que os particípios passado terminam em “-é” (para verbos em “-er”), em “-i”, em “-is”, em “-it”,

em “-u”, além de que há participios passado irregulares (*eu, été e fait*). Como “remarque”, há uma pequena frase, na última linha da página, com um exemplo na forma negativa (*Elle n'a pas reçu ton faire-part*).

Ao lado deste quadro, há um exercício de “Entraînement”, com 5 frases, tendo entre parênteses os verbos *avoir, ne pas envoyer, dormir, prendre e appeler* a serem conjugados no *passé composé*.

Por fim, há um exercício de produção escrita, em que se deve contar como Stéphanie e Bruno prepararam (*ont préparé*) o *faire-part* deles, com um exemplo (*Ils ont choisi une carte...*).

Toda esta apresentação do PC é feita em meia página. Nesta meia página, não há um contexto que relacione as frases ou os exemplos dos quadros. Não há um texto desencadeador (*déclancheur*), nem imagens que façam as/os estudantes pensar nos verbos mencionados ou no tempo verbal apresentado. Passada esta meia página, na página seguinte, volta-se a falar de nomes de membros da família e de eventos da vida.

O PC volta a aparecer apenas na p. 98; ou seja, após a apresentação inicial, há 5 páginas em que são tratados outros temas relacionados sobretudo à descrição de pessoas e situações, a nomes da família e a filmes e séries. Nessa segunda apresentação (p. 98), há dois *documents déclancheurs*: duas mensagens escritas (e-mails), ambas descrevendo um encontro durante um casamento. Os 3 exercícios que seguem os textos têm a função de identificar elementos neles (1. escolher a resposta certa, 2. colocar em ordem os acontecimentos descritos e 3. encontrar o antônimo de 4 palavras no texto). Na sequência, há outra seção de *Grammaire* com “*les indicateurs de temps du passé et du futur*” (os indicadores de tempo do passado e do futuro), com 6 frases em que a/o estudante deve localizar o advérbio de tempo (no texto, as palavras que permitem responder à pergunta “Quando?”). Abaixo, há um quadro com 6 referências temporais, das quais três se referem ao passado (*il y a un mois; la semaine dernière e hier*) e três ao futuro (*demain, dans trois jours e la semaine prochaine*).

Abaixo, há um exercício (“Entraînement”) para se escolher a referência temporal correta, sendo que duas frases estão no PC e uma, no futuro. Por fim, há um exercício de produção escrita, em que a/o estudante deve escrever um e-mail (de 30 a 40 palavras) a um/a amiga/o contando sobre um encontro, informando quando e onde ele ocorreu, e quando ele voltará a acontecer.

O *Guide pédagogique* do manual Édito A1, quanto à apresentação do PC, parece sugerir uma primeira abordagem bastante simples, superficial, para que ele volte a ser trabalhado mais adiante com mais detalhes. A primeira indicação no *Guide pédagogique*, após a leitura do ponto de gramática, é que as/os estudantes entendam o sentido da palavra “*passé*” (BRAUD, 2016, p. 133). Depois, além das descrições bastante mecânicas do que deve ser feito para em cada exercício, sugere-se que a/o professor/a garanta a compreensão das/os estudantes através de perguntas como “Utiliza-se o *passé composé* para uma ação passada, presente ou futura?” ou “O *passé composé* é composto de quantas partes?”. Além disso, o *Guide pédagogique* indica, se necessário, que as/os estudantes relembrem a conjugação do verbo *avoir* (no presente).

Percebe-se, com esta breve descrição, que a apresentação do PC no livro Édito A1 é muito estrutural, teórica e altamente dependente da gramática e de sua metalinguagem. Não há imagens e o *Guide pédagogique* não sugere compensar estas ausências de nenhuma maneira; pelo contrário, ele reforça a apresentação estrutural deste novo tema gramatical.

Com o quadro abaixo, também se vê muita semelhança entre os manuais Édito A1 e o Cosmopolite A1, no sentido de que ambos fazem referência ao FLE, ao QECRL e ao exame DELF, sem mencionar, seja no livro ou no *Guide pédagogique*, TCF, TEF, CARAP, REFIC, REFDIC, EVAL-IC ou o *passé simple*.

QUADRO 13 – O PASSÉ COMPOSÉ NO ÉDITO A1

	Manual Elementos	Édito A1 + GP
1	Editora	Didier
2	FLE (contiguidade)	+
3	Redigidos em francês (universal)	+
4	Data da 1ª publicação	2016
5	QECRL	+
6	DELF	+
7	TCF	-
8	TEF	-
9	CARAP	-
10	REFIC	-
11	REFDIC	-
12	EVAL-IC	-

13	PC	+
14	Unidade de introd. ao PC	6
15	Página de introd. ao PC	92
16	Introd. ao PC com aux. <i>avoir</i>	+
17	Introd. ao PC com aux. <i>avoir</i> + <i>être</i>	-
18	Introd. do PC pela leitura	-
19	Introd. do PC pela escuta	+
20	Menciona o <i>passé simple</i>	-
21	Metalinguagem	+
22	IC	-
23	Família linguística	-
24	Continuum linguístico	-
25	Comparação entre línguas	-
26	Conceito de transferência (<i>transfert</i>)	-
27	Biografia linguística	-
28	Língua(s) de referência	-
29	Elementos paratextuais	+
30	Advérbios de tempo	-
31	Linha do tempo	-
32	Elementos transparentes vs. opacos	-

Fonte: Elaborado pelo autor

Quanto à apresentação do PC, diferentemente do Cosmopolite, o Édito trabalha apenas o auxiliar *avoir* nas primeiras aparições deste tempo verbal, sendo que seu primeiro uso é durante um exercício de escuta. Por outro lado, assim como o Cosmopolite, o primeiro trabalho com o PC é rodeado de uma metalinguagem bastante presente, sem conexão à(s) língua(s) de referência das/os estudantes. Por fim, o Édito não apresenta conceitos como intercompreensão, família ou *continuum* linguístico, comparação entre línguas, transferência, biografia linguística ou língua(s) de referência, o que reforça sua descrição como “manual universal”. Além disso, o

manual Édito explora muito menos os elementos paratextuais do que o Cosmopolite, sem que desenvolva uma percepção de advérbios de tempo, linha do tempo ou de elementos transparentes ou opacos.

5.3 LIVRO 3: A APRESENTAÇÃO DO *PASSÉ COMPOSÉ* NO GRAMMAIRE PROGRESSIVE DU FRANÇAIS

Passa-se então à análise do Grammaire Progressive du Français (GPF), da editora CLE International, clássico livro laranja tão comum em cursos de francês como língua estrangeira. Embora sua primeira publicação data de mais de 20 anos, ele continua presente em aulas, tanto no Brasil como na França. Talvez a fama deste livro por mais de duas décadas se dê por sua fidelidade às primeiras três palavras do seu *avant-propos*: “simples, clara e prática”, essa gramática para estudantes iniciantes focaliza as construções mais recorrentes dos verbos no presente, passado e futuro (GREGOIRE, 1997, p. 3). As unidades de páginas duplas têm sempre à esquerda (página par) uma lição de gramática e à direita (página ímpar) exercícios de aplicação. Cada unidade objetiva a que a/o estudante (com ajuda de um professor ou não) descubra a regra de gramática de que trata a unidade, que será formalizada durante a apresentação. Escrito todo em francês, este livro “universal” também se destina a toda e qualquer pessoa que busca aprender francês, independentemente da(s) sua(s) língua(s) de referência.

O que o diferencia do Cosmopolite e do Édito é que ele não faz referência ao QECRL e ao DELF: claro, sua primeira publicação é anterior à publicação do Quadro, portanto anterior à existência do exame DELF A1. Seguindo a mesma lógica cronológica, o GPF não faz referência ao TCF, TEF, CARAP, REFIC, REFDIC ou EVAL-IC. Nesta unidade, não se faz referência ao *passé simple*.

Neste livro, a apresentação do PC se dá apenas com o auxiliar *avoir* e através da escrita (já que não há áudio acompanhando o material). Além disso, diferentemente dos outros materiais aqui estudados, o GPF é o único a apresentar, nessa primeira unidade, apenas verbos terminados em -er, pospondo, portanto, o tema do particípio passado em profundidade.

O quadro abaixo compila todas estas informações preliminares:

QUADRO 14 – O *PASSÉ COMPOSÉ* NO GRAMMAIRE PROGRESSIVE DU FRANÇAIS

	Manual Elementos	GPF
1	Editora	CLE
2	FLE (contiguidade)	+
3	Redigidos em francês (universal)	+
4	Data da 1ª publicação	1997
5	QECRL	-
6	DELF	-
7	TCF	-
8	TEF	-
9	CARAP	-
10	REFIC	-
11	REFDIC	-
12	EVAL-IC	-
13	PC	+
14	Unidade de introd. ao PC	44
15	Página de introd. ao PC	110
16	Introd. ao PC com aux. <i>avoir</i>	+
17	Introd. ao PC com aux. <i>avoir + être</i>	-
18	Introd. do PC pela leitura	+
19	Introd. do PC pela escuta	-
20	Menciona o <i>passé simple</i>	-
21	Metalinguagem	+
22	IC	-
23	Família linguística	-
24	Continuum linguístico	-
25	Comparação entre línguas	-
26	Conceito de transferência (<i>transfert</i>)	-
27	Biografia linguística	-
28	Língua(s) de referência	-

29	Elementos paratextuais	+
30	Advérbios de tempo	+
31	Linha do tempo	-
32	Elementos transparentes vs. opacos	-

Fonte: Elaborado pelo autor

O GPF também lança mão de metalinguagem, mas nesta unidade ela é mais sucinta com relação aos outros livros analisados. Por outro lado, os advérbios de tempo e os elementos não textuais e paratextuais são simples e precisos (como os desenhos da página 110, que sugerem comparações entre os verbos comprar e comer no presente e no passado, e as tabelas de conjugação iniciadas por “hoje” e “ontem”).

Em nossa tabela, no entanto, percebe-se que neste material não se faz referência a intercompreensão, família ou *continuum* linguístico, comparação entre línguas, transferência, biografia linguística, língua(s) de referência, linha do tempo ou a elementos transparentes ou opacos. Passamos então à análise de dois manuais de ensino de francês, com bastante semelhança entre eles, antes de se fazer o balanço geral destes cinco materiais.

5.4 LIVRO 4: A APRESENTAÇÃO DO *PASSÉ COMPOSÉ* NO GRAMMAIRE CONTRASTIVE A1/A2 PARA BRASILEIROS

O livro Grammaire Contrastive A1/A2 para Brasileiros, também da editora CLE International, por sua vez, tem o nome de “gramática”, mas se trata de um manual bastante peculiar. Cada par de página compreende uma ficha, somando 80 fichas ao todo, cada uma delas “propondo curtas descrições dos traços característicos do francês, das formas de suas palavras (morfologia) e de suas combinações (sintaxe)” (BEACCO *et al.*, 2014, p. 3).

O ponto mais importante do Prefácio, para fins deste trabalho, além do fato de ele ser escrito em português, talvez seja aquele que se refere à escolha dos conteúdos. Diz-se expressamente que no livro serão trabalhadas questões linguísticas difíceis para qualquer estudante, independentemente da sua língua materna. Mais do que isso, no entanto, “foram privilegiados os elementos do francês tidos

tradicionalmente como difíceis para lusófonos e que geram, com frequência, erros, esperados ou resistentes” (*idem*, p. 3). Esta afirmação muito nos interessa, já que ela parece indicar que há razões para que o público falante de um idioma próximo passe por uma abordagem diferente para aprender um novo idioma estrangeiro. Os autores vão além e afirmam que:

“[e]stas atividades colocam em paralelo as duas línguas, destacando suas divergências e suas convergências, as quais são importantes para a aprendizagem. Estas práticas comparativas ou contrastivas existem há muito tempo. Os professores recorrem às mesmas (sic) frequentemente, mesmo estando um pouco esquecidas nos manuais. As atividades propostas aqui foram especialmente elaboradas em função dos contextos lusófonos, baseando-se na experiência adquirida pelos professores de francês que ensinam nos referidos contextos.” (*idem*, 2014, p. 3)

Os autores ainda indicam que os exercícios, em todas as fichas, vão do mais simples ao mais complexo, sendo que “os primeiros, geralmente, recorrem à capacidade de observação da regra, ao reconhecimento das boas formas, em seguida, envolvem a compreensão de frases ou de partes de frases” (*idem*, p. 3) e apenas no final das fichas há exercícios de transformação e de produção. Vejamos como isso se dá especificamente na lição em que se apresenta o *passé composé*.

Na ficha 25, p. 56, apresenta-se o PC. Inicia-se com uma explicação teórica deste tempo verbal, com várias referências metalinguísticas em francês e em português (pretérito perfeito, pretérito imperfeito, formas compostas, etc.). Antes de se apresentar um exemplo em francês, determina-se que “o *passé composé* é muito utilizado em francês e corresponde ao uso do pretérito perfeito simples em português” (*idem*, p. 56). Antes de se apresentar o primeiro exemplo em português e em francês, diz-se que “a forma simples equivalente em francês é o *passé simple*, cujo uso quase desapareceu na comunicação oral e só subsiste nos textos literários” (*idem*, p. 56).

Na sequência se informa que o PC é formado por um auxiliar (*être* ou *avoir*) e que os particípios passado podem ser formados em -é, -i ou -u, seguido da afirmação de que “existem muitas formas que não são ‘regulares’” (*idem*, p. 56), após a qual se apresentam 9 verbos irregulares (*eu, été, dû, fait, né, pris, pu, su, venu*).

Na segunda página, há exercícios de respostas de sim ou não a partir de seis exemplos de frase, das quais se espera que a/o estudante identifique algumas regras de formação do PC com os auxiliares *être* e *avoir*. Na sequência, há um exercício de tradução para o português e outro de tradução para o francês. Por fim, há um exercício para se completar com os verbos no PC ou no presente do indicativo, sendo que os

advérbios de tempo presentes na frase são os elementos que determinarão a escolha do tempo verbal apropriado. De se notar que o trabalho em detalhe com o PC com o auxiliar *être* aparece apenas na unidade 44, p. 94.

Com relação aos outros itens do nosso quadro, nota-se que há um trabalho de comparação entre línguas (o português, uma língua de referência da/o estudante) e de transferências de um idioma a outro. Não se faz, no entanto, referência à intercompreensão, ao CARAP, REFIC, REFDIC ou EVAL-IC. Nem se menciona o *continuum* linguístico que aproxima o francês do português brasileiro, posto que idiomas da mesma família linguística, nem a ideia de biografia linguística (que está presente nas unidades de maneira tangencial).

Por fim, o quadro abaixo mostra que os elementos paratextuais são pouco explorados: a unidade tem logo no início, à direita, uma imagem que tem pouca relação com o PC; as explicações e os exemplos são apresentados majoritariamente em blocos de texto retangulares, longos e sem quebras; a explicação conceitual do PC é toda feita com a mesma fonte, com alguns negritos, e os exemplos em cor azul. Há advérbios de tempo presentes na unidade, mas não de maneira sistemática, não se usa uma linha do tempo para se referir aos tempos verbais e não se salienta ou sistematiza elementos transparentes ou opacos a partir da língua de referência das/os estudantes (neste caso, o português brasileiro).

QUADRO 15 – O PASSÉ COMPOSÉ NO GRAMMAIRE CONTRASTIVE A1/A2 PARA BRASILEIROS

	Manual Elementos	GC Brasileiros
1	Editora	CLE
2	FLE (contiguidade)	+
3	Redigidos em francês (universal)	-
4	Data da 1ª publicação	2014
5	QECRL	+
6	DELF	-
7	TCF	-
8	TEF	-
9	CARAP	-
10	REFIC	-
11	REFDIC	-
12	EVAL-IC	-

13	PC	+
14	Unidade de introd. ao PC	25
15	Página de introd. ao PC	56
16	Introd. ao PC com aux. <i>avoir</i>	-
17	Introd. ao PC com aux. <i>avoir + être</i>	+
18	Introd. do PC pela leitura	+
19	Introd. do PC pela escuta	-
20	Menciona o <i>passé simple</i>	+
21	Metalinguagem	+
22	IC	-
23	Família linguística	-
24	Continuum linguístico	-
25	Comparação entre línguas	+
26	Conceito de transferência (<i>transfert</i>)	+
27	Biografia linguística	-
28	Língua(s) de referência	+
29	Elementos paratextuais	+
30	Advérbios de tempo	+
31	Linha do tempo	-
32	Elementos transparentes vs. opacos	-

Fonte: Elaborado pelo autor

5.5 LIVRO 5: A APRESENTAÇÃO DO *PASSÉ COMPOSÉ* NO GRAMMAIRE CONTRASTIVE A1/A2 PARA HISPANOHABLANTES

O livro *Grammaire Contrastive A1/A2 para Hispanohablante*, também da editora CLE International, por sua vez, é a adaptação da obra analisada acima, mas para falantes de espanhol. Nesse sentido, os conteúdos são tratados de maneira semelhante, mas não sempre com os mesmos exemplos, na mesma ordem ou com

as mesmas explicações. De início, vê-se que aqui o PC é trabalhado na unidade 23 (e não na unidade 25).

A distribuição e os exemplos neste livro são muito parecidos ao analisado em 5.4 (quanto não iguais). Há uma diferença considerável, no entanto, na medida em que se salienta que o *passé composé* equivale, em espanhol, tanto ao *pretérito perfecto* quanto ao *pretérito indefinido*, de modo que a tradução de “*Elle est partie*” tanto pode ser “*Se ha ido*” como “*Se fue*”. Além disso, a distribuição das explicações e dos exemplos na primeira página, assim como o uso dos negritos, faz com que seja mais fácil identificar as informações centrais no texto em espanhol (em comparação ao mesmo tempo em português). Na sequência, como se nota no quadro abaixo, a descrição dos exercícios da segunda página e a avaliação com relação ao arcabouço da intercompreensão é precisamente o mesmo do ponto 5.4.

QUADRO 16 – O PASSÉ COMPOSÉ NO GRAMMAIRE CONTRASTIVE A1/A2 PARA HISPANOHABLANTES

	Manual Elementos	GC Hispanohablantes
1	Editora	CLE
2	FLE (contiguidade)	+
3	Redigidos em francês (universal)	-
4	Data da 1ª publicação	2014
5	QECRL	+
6	DELF	-
7	TCF	-
8	TEF	-
9	CARAP	-
10	REFIC	-
11	REFDIC	-
12	EVAL-IC	-
13	PC	+
14	Unidade de introd. ao PC	23
15	Página de introd. ao PC	52
16	Introd. ao PC com aux. <i>avoir</i>	-
17	Introd. ao PC com aux. <i>avoir + être</i>	+

18	Introd. do PC pela leitura	+
19	Introd. do PC pela escuta	-
20	Menciona o <i>passé simple</i>	+
21	Metalinguagem	+
22	IC	-
23	Família linguística	-
24	Continuum linguístico	-
25	Comparação entre línguas	+
26	Conceito de transferência (<i>transfert</i>)	+
27	Biografia linguística	-
28	Língua(s) de referência	+
29	Elementos paratextuais	+
30	Advérbios de tempo	+
31	Linha do tempo	-
32	Elementos transparentes vs. opacos	-

Fonte: Elaborado pelo autor

5.6 ANÁLISE CONTRASTIVA DA APRESENTAÇÃO DO *PASSÉ COMPOSÉ* E DA PRESENÇA DE CONCEITOS DA IC NOS CINCO MATERIAIS

Vejamos então a conclusão esquemática sobre a presença ou ausência dos termos tratados nesta dissertação nos cinco materiais didáticos aqui analisados:

QUADRO 17 – O *PASSÉ COMPOSÉ* NOS CINCO MATERIAIS ANALISADOS

	Manual Elementos	Cosmopolite A1 + GP	Édito A1 + GP	GPF	GC Brasileiros	GC Hispanohablantes
1	Editora	Hachette FLE	Didier	CLE	CLE	CLE
2	FLE (contiguidade)	+	+	+	+	+
3	Redigidos em francês (universal)	+	+	+	-	-
4	Data da 1ª publicação	2017	2016	1997	2014	2014
5	QECRL	+	+	-	+	+

6	DELF	+	+	-	-	-
7	TCF	-	-	-	-	-
8	TEF	-	-	-	-	-
9	CARAP	-	-	-	-	-
10	REFIC	-	-	-	-	-
11	REFDIC	-	-	-	-	-
12	EVAL-IC	-	-	-	-	-
13	PC	+	+	+	+	+
14	Unidade de introd. ao PC	5 (29)	6	44	25	23
15	Página de introd. ao PC	92	92	110	56	52
16	Introd. ao PC com aux. <i>avoir</i>	-	+	+	-	-
17	Introd. ao PC com aux. <i>avoir</i> + <i>être</i>	+	-	-	+	+
18	Introd. do PC pela leitura	+	-	+	+	+
19	Introd. do PC pela escuta	-	+	-	-	-
20	Menciona o <i>passé simple</i>	-	-	-	+	+
21	Metalinguagem	+	+	+	+	+
22	IC	-	-	-	-	-
23	Família linguística	-	-	-	-	-
24	Continuum linguístico	-	-	-	-	-
25	Comparação entre línguas	-	-	-	+	+
26	Conceito de transferência (<i>transfert</i>)	-	-	-	+	+
27	Biografia linguística	-	-	-	-	-
28	Língua(s) de referência	-	-	-	+	+
29	Elementos paratextuais	+	+	+	+	+
30	Advérbios de tempo	+	-	+	+	+
31	Linha do tempo	+	-	-	-	-
32	Elementos transparentes vs. opacos	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor

A produção deste quadro nos permite tirar algumas conclusões gerais, que veremos em detalhes neste capítulo. A primeira delas diz respeito ao carácter

modelador do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, já que os seus descritores servem de pauta para a produção de exames de nível e proficiência, bem como para a produção de materiais didáticos, com todas as vantagens e desvantagens decorrentes dessa escolha. Além disso, de se notar a menção ao DELF nos manuais Cosmopolite e Édito, mas a não menção a qualquer dos outros exames de proficiência de língua francesa (TCF e TEF, por exemplo).

Entre as semelhanças entre os cinco manuais aqui estudados, percebe-se que todos apresentam o *passé composé* seguindo a mesma lógica estrutural, já que ele aparece pela primeira vez após o trabalho com o tempo presente com verbos de todas as conjugação (regulares e irregulares), os artigos definidos e indefinidos, a estrutura da negação, os verbos modais, entre outros.

Com relação aos três primeiros, tanto o Cosmopolite como o Édito e a GPF têm o objetivo de ser universais (COURTILLON, 2003, p. 30), isto é, de servir a todos os públicos, sejam as/os estudantes romanófonos ou falantes de inglês, árabe ou chinês, portanto, independentemente das suas línguas maternas. Um livro chamado universal funcionará melhor num contexto homoglota (por exemplo, um curso de francês na França, onde os alunos geralmente não falam uma mesma LM), mas parece ser uma opção menos recomendável num contexto heteroglota (onde, em geral, alunas/os e professor/a falam a mesma LM e o francês não é falado fora da sala de aula), na medida em que o ensino de francês a partir das línguas faladas pelo grupo discente, sobretudo quando estas sejam línguas próximas, faz com que as/os estudantes tomem consciência da continuidade entre as línguas, do que as aproxima mais do que as distancia (ESCODÉ & JANIN, 2010, p. 18).

O estudo dos três primeiros materiais didáticos mostra que, cf. lição de Escudé & Janin (2010, p. 16) o idioma francês é estudado como se fosse desconectado das outras línguas, como se os estudantes devessem esquecer os seus idiomas maternos (ou já aprendidos) e começar o estudo de uma nova língua como se ela fosse um objeto puro, que não tivesse relação com a(s) língua(s) de referência das/os estudantes. No entanto, desconsiderá-las, sobretudo quando entre elas está o espanhol, o português e/ou o inglês, implica em deixar de salientar as transparências lexicais e sintáticas entre estes idiomas, ademais de uma série de traços comuns à família, o que resulta em não aproveitar todo o conhecimento prévio das/os estudantes ao aprender qualquer língua estrangeira, inclusive o francês. Como nos ensina Cabrera, na metáfora do aprendizado de uma língua estrangeira como uma viagem,

como apresentada no primeiro capítulo, as direções serão completamente opostas se estivermos ao norte ou ao sul de nosso destino. No ensino de línguas também é assim: devemos sempre considerar para onde vamos a partir do lugar de onde saímos (as biografias linguísticas dos alunos, em relação à língua materna ou línguas segunda), o que influenciará o livro didático a ser utilizado.

Ainda com relação aos dois primeiros materiais analisados, em seu *Guide pédagogique*, diz-se que o livro Cosmopolite “corresponde a mais ou menos 100/120 horas de atividades de ensino/aprendizagem” (ANTIER *et al.*, 2017, p. 4); o *Guide pédagogique* do Édito também sugere uma quantidade de horas extensa para completar este livro, de “80 a 100 horas de ensino-aprendizado” (BRAUD, 2017, p. 4). Não seria possível que a viagem em direção ao francês seja mais rápida se se considerasse(m) a(s) língua(s) de referência das/os estudantes?

Além disso, não há, em nenhum dos cinco manuais, nas duas primeiras páginas em que o PC é apresentado, sequer um exercício de produção oral. Como alertou Courtillon há quase duas décadas, “a produção, sobretudo oral, é o ponto fraco do ensino de uma língua moderna. Ela é sem dúvida percebida pelo professor como o aspecto mais difícil da sua tarefa” (COURTILLON, 2003, p. 64)⁴⁹. Ainda assim, as atividades de produção oral seguem menos frequentes que aquelas de produção, no caso da apresentação do PC nos cinco livros, inexistente.

Por fim, em nenhum dos cinco livros se faz referência à intercompreensão ou aos conceitos de família e de *continuum* linguísticos. Nos últimos dois livros estudados, embora se lance mão das línguas de referência das/os estudantes (espanhol e português) e do conceito de transferência entre estes idiomas, na prática (ao menos no capítulo de apresentação do PC) este trabalho é limitado, pois não há espaço ou explicações suficientes para se tratar do tema de maneira exaustiva, além de que os exercícios da segunda página exigem muito mais do que o restou explicitado brevemente na primeira, de modo que se depende de muitos complementos de explicação pela/o professor/a na sala de aula.

Neste mesmo sentido, nenhum dos cinco livros explora as semelhanças culturais que aproximam falantes de línguas próximas. Como nos ensinam Escudé & Janin, “a mensagem emitida numa língua estrangeira será contextualizada segundo

⁴⁹ “(...) la production, surtout orale, est le point faible de l’enseignement d’une langue vivante. Elle est sans doute ressentie par l’enseignant comme l’aspect le plus difficile de sa tâche.”

códigos comuns, não linguísticos, que oferecerão uma outra entrada explorável em direção à compreensão” (2010, p. 16). Nesse sentido, os advérbios de tempo fornecem indícios à compreensão, razão pela qual se considerou na análise dos manuais quando eram trabalhados explicitamente ou não. Para além do verbal, no entanto, há também o não verbal, já que é comum, ao se expressar em francês (assim como em português, espanhol e inglês), que os falantes movimentem as mãos para frente para indicar o futuro e as joguem para trás ao se referir ao passado. Este facilitador cultural pode, numa conversa real, fazer o papel de “tempo verbal” na fala de um aprendiz que tenha aprendido apenas alguns verbos no infinitivo e os advérbios referentes ao passado. Todavia, se nenhum dos cinco livros analisados traz, nas duas primeiras páginas de apresentação do PC, um exercício de produção oral (muito menos de interação oral), pode-se imaginar que um tal laço cultural entre falantes de línguas próximas não seja considerado como relevante para aulas de introdução ao *passé composé*.

Para além da análise dos materiais, uma experiência acadêmica pessoal em território francês, no contexto do ensino do FLE, reforça a constatação de que a intercompreensão, as línguas de referência e as biografias linguísticas dos alunos estão ausentes não apenas dos manuais de ensino de francês, mas também das práticas em sala de aula. Como parte do Mestrado Bilateral em que se insere esta dissertação, eu tive a oportunidade de realizar um estágio de observação no *Centre universitaire d'études françaises* (CUEF), na Université Grenoble Alpes, um dos maiores e mais antigos centros de ensino de francês no mundo. Inicialmente, buscava-se observar fenômenos que estivessem relacionados a esta dissertação, ou seja, que dissessem respeito à intercompreensão, línguas próximas e o ensino do *passé composé*. O grupo observado, no entanto, era formado por apenas uma aluna cuja língua materna era neolatina (italiano), mas ela mudou de grupo após a primeira aula acompanhada. Além disso, o grupo já havia trabalhado o *passé composé* em módulos anteriores e o principal tema verbal dos encontros foi o *futur*.

Após 16 horas de observação, que foram objeto da minha dissertação na instituição francesa, eu pude notar apenas uma sugestão de transferência a partir de uma língua de referência das/os 16 estudantes, neste caso à língua inglesa, que fazia parte da biografia linguística de mais de 60% do grupo (10 estudantes). Embora ambas as professoras observadas tivessem domínio do idioma inglês, por haver vivido

e ensinado em países anglófonos, em 16 horas de aula, apenas uma vez o idioma foi usado como uma ponte para facilitar a compreensão das/os estudantes. Se se considera que 13 dos 16 estudantes tinham uma língua materna de família distinta do francês (árabe, japonês, chinês e tailandês), pode-se afirmar que o inglês serviria como ponte para alguns dos membros do grupo (ESCUDÉ & OLMO, 2019, p. 57), seja no nível lexical, sintático ou morfológico. Escudé & Janin já apresentaram um caso concreto em que a aula de francês se dava em intercompreensão a partir do inglês com estudantes asiáticos (2010, p. 113).

Para além disso, duas constatações reforçam a percepção de que vários dos conceitos desenvolvidos acima estavam ausentes durante as 16 horas de curso observadas em Grenoble. Primeiramente, o fato de uma estudante italiana, falante portanto de um idioma neolatino, ter sido alocada numa turma com outros 13 estudantes falantes de idiomas de outras famílias (de origem eslava ou asiática). Nas primeiras horas da primeira aula observada, a aluna se sentiu deslocada, tendo compreendido prontamente conceitos que eram opacos para seus colegas, e requisitou que pudesse fazer parte de outro grupo a partir da aula seguinte. É bem verdade que a divisão de turmas em cursos de idioma, seja em contexto hetero ou homoglotas, dependem de variáveis administrativas e de contingente de professores. No entanto, as leituras indicadas neste trabalho sugerem que as línguas de referência das/os estudantes devem estar no cerne do ensino de uma LE (constatação também presente em Cabrera, 2010, p. 15, já citado no início deste trabalho).

Chegando ao fim do relato, todo o material usado durante as 16 horas de aula, inclusive os excertos de manuais de FLE, poderia ser considerado “universal”, no sentido de que serviria para qualquer grupo de estudantes, independentemente de sua(s) língua(s) de referência. Tal constatação sugere que a reflexão sobre a língua de referência e a biografia linguística dos alunos não fazia parte central das preparações destas aulas. Estas reflexões parecem permanecer ausentes, não apenas para professoras/es, mas também por criadores e editores de materiais de FLE, a despeito das lições de Escudé & Janin (2010, p. 112).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de contribuir com a análise relativa à presença da intercompreensão (ou de conceitos a ela relacionados) em materiais didáticos de francês língua estrangeira, buscou-se entender os principais elementos relacionados ao ensino de FLE (desde o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas até provas de proficiência de língua francesa), avaliando-se até que ponto eles dialogam (ou não) com conceitos da intercompreensão em cinco materiais de FLE. Especificamente, buscou-se observar a presença destes elementos na primeira apresentação do *passé composé*, tempo verbal do pretérito no francês, por considerá-lo emblemático da proximidade e distanciamento com relação à forma e ao uso entre idiomas vizinhos.

Reforça-se a tese de que no ensino de idiomas – no particular desta análise, no ensino da língua francesa –, encaram-se os idiomas como contíguos, de fato como “idiomas estrangeiros”, ressaltando-se sobretudo suas particularidades, o que é diferente, não o que compartilham com outros idiomas (ESCODÉ & OLMO, 2019, p. 58).

Tal análise parece ser relevante à medida em se consideram lições como a de Brauer no sentido de que um/a professor/a não pode se autodefinir como um “transmissor de informação”, mas deve se tornar um “facilitador de aprendizagem”, porque “um professor que se vê como ‘facilitador de aprendizado’ (...) ajuda os estudantes a aprender de maneira autônoma” (BRAUER, 2011, p. 17).⁵⁰ No mesmo sentido, Courtillon sustenta que a postura do professor de línguas é uma condição para o seu sucesso, já que ensinar um idioma, diferentemente de ensinar história, as ciências naturais ou a matemática,

“não é transmitir um conteúdo, mas *ajudar a adquirir um saber compreender*, um saber *falar* e/ou *escrever* (...); o papel do professor não é mais o de provedor de conhecimentos, mas de atenção, de ajuda e de busca dos meios mais aptos a facilitar a aquisição desse novo comportamento linguístico que se espera dos alunos” (COURTILLON, 2003, p. 111).⁵¹

⁵⁰ “(...) un enseignant qui se voit comme “facilitateur d'apprentissage” (...) aide les étudiants à apprendre par eux-mêmes.” (BRAUER, 2011, p. 17)

⁵¹ “(...) n'est pas transmettre un contenu, c'est aider à acquérir un savoir comprendre, un savoir parler et/ou écrire (...) ; le rôle du professeur n'est plus celui de pourvoyeur de connaissances, mais d'attention, d'aide et de recherche des moyens les plus aptes à faciliter l'acquisition de ce nouveau comportement linguistique qui doit être celui des élèves” (COURTILLON, 2003, p. 111).

Não se tratando de um ponto de vista isolado, observamos também que as professoras Castellotti & De Carlo sugerem percepções similares, pois para elas a missão de um/a professor/a:

“é concebida como um trabalho de educador, demonstrando uma competência disciplinar indiscutível, mas também corresponsável pelo processo de ensino/aprendizagem, como um papel de tutor capaz de orientar os estudantes na construção de seu próprio conhecimento” (CASTELLOTTI & DE CARLO, 1995, p. 133).⁵²

Nesse sentido, um/a professor/a de idiomas que encara sua tarefa com a postura de um/a tutora ou tutor, que busca orientar suas/seus alunas/os para que elas e eles sejam capazes de construir seus próprios conhecimentos, pode se valer das línguas maternas e das línguas de referência do seu grupo de alunas/os e a IC fornece ferramentas que podem ter lugar em cursos de idiomas.

No âmbito do FLE, especificamente no ensino do *passé composé*, exercícios baseados em IC, feitos de maneira sistemática, permitiriam que as/os estudantes que falam espanhol, inglês e/ou português percebessem as semelhanças entre o(s) seu(s) idioma(s) de referência (seja de léxico, ortografia ou morfologia), ao mesmo tempo em que colocariam em relevo as diferenças entre este(s) e o francês. Além disso, este trabalho intercompreensivo permitiria expandir as reflexões seja sobre a(s) própria(s) língua(s) materna(s) e/ou sobre a(s) língua(s) de referência, que é um benefício colateral que não deve ser negligenciado (ESCUDÉ & OLMO, 2019, p. 152).

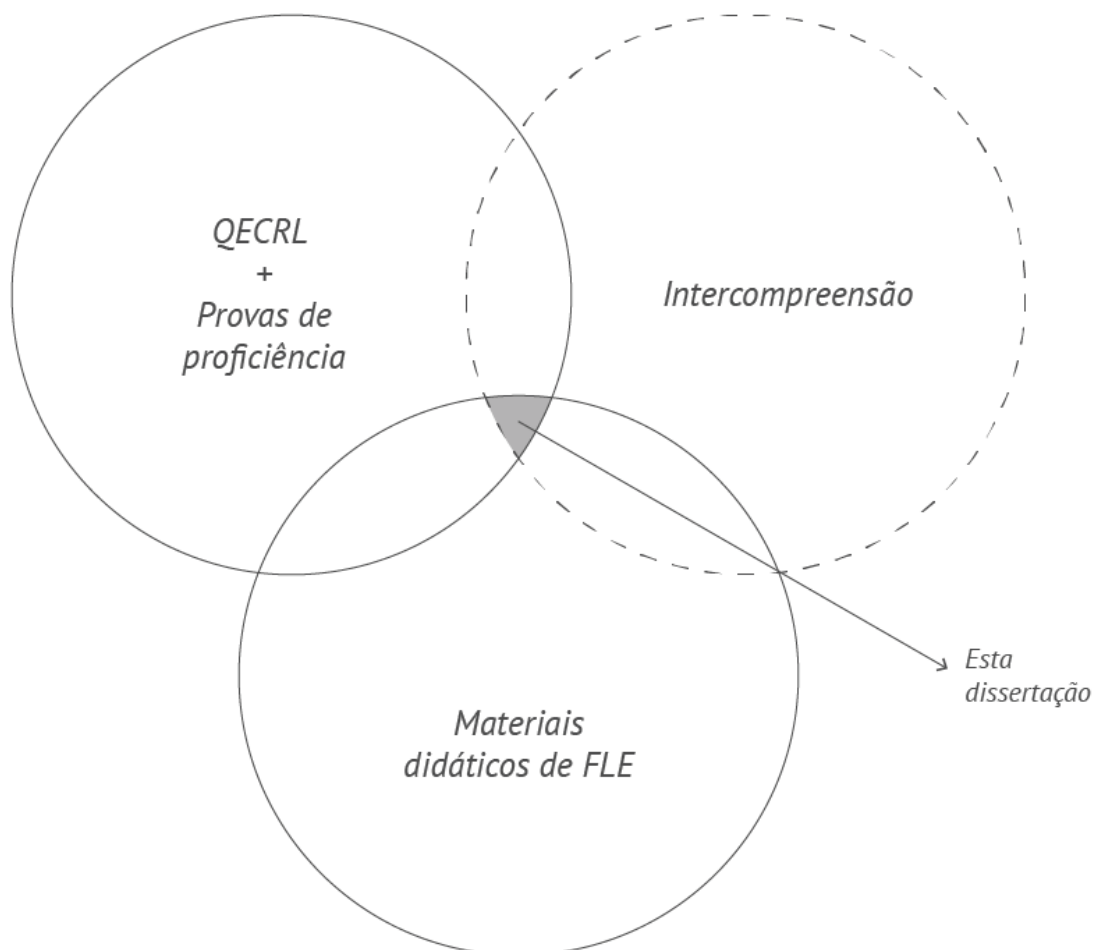
Por outro lado, salienta-se que a abordagem intercompreensiva num curso de língua francesa não visa a formar especialistas em história da língua, mas contribui no sentido de fomentar a

“aquisição de práticas e estratégias metodológicas para alcançar o significado de mensagens escritas e orais – intercompreensão receptiva – e para negociar na comunicação, em contextos plurilíngues, a fim de ampliar o acervo linguístico e cultural dos indivíduos.” (*idem*, p. 151)

⁵² “(...) est conçue comme un travail d'éducateur, faisant preuve d'une compétence disciplinaire indiscutable, mais également coresponsable du processus d'enseignement/apprentissage, comme un rôle de tuteur capable de guider les apprenants dans la construction de leurs propres savoirs” (CASTELLOTTI & DE CARLO, 1995, p. 133).

A relação entre Intercompreensão, materiais didáticos de FLE, QECRL e ensino do *passé composé* pode ser mais bem compreendida com o esquema do arcabouço teórico-metodológico apresentado na Introdução, que se retoma aqui:

IMAGEM 2 – ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO



Fonte: Elaborado pelo autor

Como parece sugerir o arcabouço teórico-metodológico esquemático, que se retoma acima, a Intercompreensão tem pontos de intersecção com o ensino de FLE, com o QECRL e com provas de proficiência, mas segue sendo uma possibilidade latente, a ser mais explorada, com mais afinco. Espera-se, com este trabalho, haver contribuído, ainda que de modo granular, para a percepção de que professoras/es de FLE (e de idiomas estrangeiros de maneira geral) poderiam se beneficiar de formações e treinamentos para que notassem a existência da Intercompreensão e de suas ferramentas (se possível, desde o início dos seus percursos acadêmicos e profissionais). Além disso, almeja-se haver demonstrado que a intercompreensão e

suas ferramentas ainda estão ausentes dos materiais didáticos de FLE, embora possam ser úteis em diferentes etapas de aprendizagem, inclusive no ensino do tempo do pretérito *passé composé*.

* * *

Curiosos os caminhos que percorre uma pesquisa... Inicialmente o projeto desta dissertação previa desenvolver o ensino do *passé composé* na sua relação com o *storytelling*. Claramente, a pesquisa seguiu outras veredas. Posteriormente, imaginou-se que seriam centrais para este trabalho as observações de aula a serem realizadas no CUEF, na Université Grenoble Alpes. No entanto, como salientado, o tema das aulas foi bastante diferente do que se imaginava em termos de público-alvo e conteúdos abordados. Apesar do revés (com relação ao que se esperava para esta pesquisa), as 16 horas de observação foram indubitavelmente um dos momentos mais importantes do duplo diploma no bojo do qual esta dissertação se insere.

Assim, a pesquisa tal qual se apresenta agora deixa outras possibilidades abertas, notadamente com relação ao uso da intercompreensão e de estratégias intercompreensivas em aulas de línguas estrangeiras. Isso pode se visualizar tanto para o ensino de línguas próximas (como as da família de línguas neolatinas), mas também quanto ao ensino de inglês, ou ainda para caso em que este idioma faça parte das línguas de referência das/os estudantes. Embora a IC não tenha sua origem no contexto do ensino de um idioma (mas como estratégia para que um interlocutor compreenda idiomas de uma mesma família a partir do seu próprio idioma), várias das suas ferramentas podem ser didatizadas para o ensino de um idioma estrangeiro caso a/o professor/a tenha conhecimentos sobre a(s) língua(s) de referência dos seus alunos. Neste sentido, trabalhos futuros poderiam buscar a presença destes elementos em materiais de ensino de FLE, o que não se encontrou na realização deste trabalho.

Por fim, os últimos meses de leituras (e releituras), de escrituras (e reescrituras), foram determinantes para uma virada radical de postura de pesquisador, deixando-se de lado uma visão prescritiva (por vezes arrogante), que deu lugar a uma postura descritiva. Retomando a citação que abre a Introdução deste trabalho: enquanto professor-formador – como pesquisador que almeja se dedicar à formação de professoras/es –, em alguns contextos talvez eu deva, de fato, observar e, se

pertinente, aconselhar a Alice-professora. Enquanto pesquisador em nível de Mestrado, no entanto, minha função é observar e descrever. Pode ter me levado dois anos para perceber a importância da postura descritiva (em detrimento da prescritiva). (Assumir a postura descritiva, enfim, resulta ser uma *baita humbling experience*.) Mas ainda que fosse por apenas esta lição (e não o é), este trabalh(ã)o (todo) já teria valido a pena.

REFERÊNCIAS

- ALCARAZ, M. *et al.* **Édito Niveau A1 Méthode de français**. Paris: Éditions Didier, 2016.
- ANTIER *et al.* **Cosmopolite A1 – Guide pédagogique**. Vanves Cedex: Hachette, 2017.
- BALBONI P. E. L'intercomprensione tra le lingue romanze: un problema di politica linguistica. *In*: BENUCCI, A. (Ed.) **Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione**. Torino: UTET Libreria, 2005. p. 3-14.
- BAUVOIS, C. Marché linguistique. *In*: Moreau, M.-L. (ed.) **Sociolinguistique: les concepts de base**. Sprimont: Mardaga. 1997, p. 203-206.
- BEACCO, J.-C. (Dir.) **Grammaire contrastive A1/A2: para Brasileiros**. Clé International: Paris. 2014.
- _____. (Dir.) **Grammaire contrastive A1/A2: para Hispanohablantes**. Clé International: Paris. 2014.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes? *In*: **S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension**. Chêne-Bourg: Éditions Médecine et Hygiène, 2008, p. 33-51.
- BRAUD, C. **Édito Niveau A1 Guide pédagogique**. Paris: Éditions Didier, 2016.
- CABRERA, J. C. M. **Curso Universitario de Lingüística General: Teoría de la Gramática y Sintaxis General**. Madrid: Síntesis, 1991. v. 1.
- _____. **Spanish is different**. Madrid: Castalia, 2010.
- CADDÉO, S.; JAMET, M. **L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues**. Paris: Hachette, 2013.
- CALAS, F.; ROSSI-GENSANE, N. Éléments de réflexion sur l'aspect grammatical et lexical: Étude appliquée à un extrait de la scène VII de l'acte III du Fils naturel de Diderot. *In*: **L'information grammaticale**, n. 89, 2001. p. 15-20.

CANÇADO M.; AMARAL, L. **Introdução à Semântica Lexical**. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

CANDELIER, M.; CAMILLERI-GRIMA, A.; CASTELLOTTI, V.; DE PIETRO, J. F.; LŐRINCZ, I.; MEISSNER, F. J.; NOGUEROL, A.; SCHRÖDER-SURA, A.; MOLINIÉ, M. **Le CARAP**: un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2012. Disponível em: <<http://carap.ecml.at/>>. Acesso em: 8 maio 2018.

_____. **MAREP**: un marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2013. Disponível em: <<http://carap.ecml.at/>>. Acesso em: 8 maio 2018.

CARROLL, L. **Alice in Wonderland**. BookVirtual Corp: 2000 [1865]. Disponível em: <https://www.adobe.com/be_en/active-use/pdf/Alice_in_Wonderland.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

CASTELLOTTI, V. **Pour une didactique de l'appropriation**. Paris: Éditions Didier, 2017.

COMRIE, B. **Aspects**: an introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

_____. **Tense**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Un cadre européen commun de référence pour les langues**: apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2001.

_____. **Cadre européen commun de référence pour les langues**: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2018.

_____. **Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Edições ASA, 2001.

COURTILLON, J. **Élaborer un cours de FLE**. Paris: Hachette, 2003.

CUQ, J. P.; GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. 4. ed. Grenoble: PUG, 2017.

CUQ, J.P. **Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde**. Paris: CLE International, 2003.

DABÈNE, L. **Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues**. Paris: Hachette, 1994.

DE CARLO, M.; ANQUETIL, M.; VECCHI, S.; JAMET, M.; MARTIN, E.; CARRASCO PEREA, E. *et al.* **REFIC** – Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension. 2015. Disponível em: <<https://www.miriadi.net>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

DELEGATION GENERALE A LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE (DGLFLF). **Références: Intercompréhension**. Paris: Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2. ed. 2016. Disponível em <<http://www.culture.gouv.fr/content/download/145724/1570556/version/1/file/Intercomprehension-2016.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

EBERHARD, D.; SIMONS, G.; FENNIG, C. (eds.) **Ethnologue: Languages of the World**. Twenty-second edition. Dallas, Texas: SIL International, 2019. Disponível em: <<http://www.ethnologue.com>>. Acesso em: 21 abr. 2019.

ECO, U. **La ricerca della lingua perfetta**. Roma-Bari: Economica Laterza & Figli Fare l'Europa, 1993.

_____. **La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne**. Paris: Seuil, 1994.

ESCUDE, P.; JANIN, P. **L'intercompréhension, clé du plurilinguisme**. Paris: Clé International, 2010.

ESCUDE, P.; OLMO, F. C. del. **Intercompreensão: a chave para as línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

GREGOIRE, M. **Grammaire Progressive du Français**. Paris: CLE International, 1997.

GREVISSE, M.; GOOSSE, A. **Le bon usage. Grammaire française**. 15. ed. Bruxelles: Groupe De Boeck, 2011.

GRIN, F. Intercompréhension, efficience et équité. *In: S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Éditions Médecine et Hygiène, 2008, p. 79-109.

_____. **L'enseignement des langues étrangères comme politique publique**. Paris: Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Disponible em: <<https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/054000678.pdf>>. Acesso em: 20 avr. 2019.

HIRSCHSPRUNG, N. & TRICOT, T. **Cosmopolite A1 – Méthode de français**. Paris: Hachette, 2017.

IMBS, P. **L'emploi des temps verbaux en français moderne – essai de grammaire descriptive**. Paris: Librairie C. Klincksieck, 1960.

JAURÈS, J. Jean Jaurès e o ensino de línguas regionais da França. Trad.: F. J. Calvo del Olmo. **Revista X**, v., p. 1-15. Disponible em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/40319>>, acesso em: 08 jan. 2020.

LAURENT, N.; DELAUNAY, B. **Bescherelle - La grammaire pour tous**. Paris: Hatier, 2012.

MARCOLONGO, A. **La langue géniale**. Paris: Les Belles Lettres, 2018.

PATARD, A. **L'un et le multiple**: L'imparfait de l'indicatif en français: valeur en langue et usages en discours. Thèse de doctorat. Montpellier: Université Paul Valéry, 2007.

REICHENBACH, H. **Elements of symbolic logic**. New York/Londres: The Free Press/Collier-Macmillan, 1947.

RIEGEL, M.; PELLAT, J. C.; RIOUL, R. **Grammaire méthodique du français**. 7 ed. (revue et augmentée) Paris: Presses Universitaires de France, 2009.

SCHMIDELY, J. **De una a cuatro lenguas**. Madrid: Arco/Libros, 2001.

SCRETI, Francesco. Una lengua cuatro lenguas: propuesta didáctica cuatrilingüe para la intercomprensión entre romanófonos. *In*: AGUILERA, L. R.; LUNA, C. J. (Coord.) **Tendencias actuales en la investigación diacronica de la lengua: actas del VIII Congreso Nacional de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Historiografía e Historia de la Lengua Española**, Barcelona, del 2 al 4 de abril de 2008, Barcelona: Universitat de Barcelona, 2009. p. 489-504.

SMITH, C.S. **The Parameter of Aspect**. Dordrecht: Kluwer, 1991.

VENDLER, Z. Verbs and Times. *In*: **Linguistics in Philosophy**. Ithaca: Cornell University Press, 1967. p. 97-121.

WACHOWICZ, T. C.; FOLTRAN M. J. Sobre a noção de aspecto. *In*: **Cad.Est.Ling.**, Campinas, v. 48, n. 2, 2006, p. 211-232.

WALTER, H. **Honni soit qui mal y pense**: L'incroyable histoire d'amour entre le français et l'anglais. Paris: Éditions Robert Laffont, 2001.

SITOGRAFIA

CIEF sobre principais publicações em FLE:
<<https://www.ciep.fr/ressources/repertoire-methodes-fle>>

CLE International (site da editora): <<https://www.cle-international.com/decouvrir-cle-international/>>

DELF/DALF: <<http://www.ciep.fr/en/delf-dalf>>

Éval-IC: <<http://evalic.eu/>>

Miriadi: <<https://www.miriadi.net/introduction>>

REFIC: <<https://www.miriadi.net/refic>>

REFIC (Guide pour l'utilisation): <<https://www.miriadi.net/guide-pour-l-utilisation-refic>>

TCF: <<http://www.ciep.fr/tcf>>

TEF: <<https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/>>

TEF para o Quebec: <<https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/tests-diplomes/test-evaluation-francais-tef/tef-quebec-tefaq/>>

World Odometers: <<https://www.worldometers.info/>>

ANEXO 1 – 2 PRIMEIRAS PÁGINAS DE PC DO LIVRO COSMOPOLITE A1



LEÇON 1 Apprendre autrement

Raconter des événements passés

document 1



ZOOM sur Sachiko, professeure de français à l'université de Tsukuba, au Japon

Sachiko est professeure de français à l'université de Tsukuba, au Japon. Elle a un projet pédagogique: le journal d'apprentissage.

Pour bien apprendre le français, ses étudiants doivent se poser des questions (Qu'est-ce que j'ai fait pour améliorer mon français? Qu'est-ce que j'ai appris en cours?). Puis ils répondent à ces questions à l'écrit, chaque semaine et en français.

document 2

Akahiko

La semaine dernière:

- j'ai étudié le français lundi, mardi et jeudi;
- en classe, nous avons appris à raconter des événements passés;
- j'ai utilisé le français pour faire des recherches sur Internet;
- des étudiants de l'université Sophia sont venus, nous avons parlé français avec eux;
- je n'ai pas fait beaucoup d'erreurs;
- j'ai bien compris le cours, je n'ai pas eu de difficultés.

Chizu

La semaine dernière, pour progresser en français:

- j'ai écrit en français dans mon journal de classe;
- j'ai écouté la radio en français;
- mes amis japonais sont sortis, je ne suis pas allée avec eux, je suis sortie avec des étudiantes françaises, nous sommes allées au Café Berger;
- je suis allée à la bibliothèque, j'ai lu un article en français dans un journal;
- je ne suis pas rentrée chez moi après les cours, je suis restée deux soirs à l'université, au ciné-club, pour regarder des films en français.

Exemple : Akahiko. J'ai étudié le français lundi, mardi et jeudi.








92

quatre-vingt-douze

FOCUS LANGUE

p. 215

Le passé composé (1) pour raconter des événements passés

- a. Observez ces extraits des journaux d'apprentissage (doc. 2). Aidez Chizu à compléter la règle.

Nous avons parlé français avec eux.	Je suis allée à la bibliothèque.
J' ai écouté la radio en français.	Nous sommes allées au Café Berger.
Nous avons appris à raconter.	Mes amis sont sortis .
J' ai bien compris le cours.	Je suis sortie avec des étudiantes françaises.
J' ai écrit en français.	

IMPORTANT !

Je forme le passé composé avec **avoir** ou **être** au présent + le **participe passé** du verbe.

Avec **avoir** : le participe passé ne change pas.

Exemples : ...

Avec **être** : le participe passé s'accorde avec le sujet.

Exemples :

Je suis allée... (**féminin**) à la bibliothèque.

Mes amis sont sortis... (**pluriel**).

- b. Observez encore les extraits. Complétez.

	Verbe à l'infinitif	Participe passé
Verbes en -er	parler,
Verbe en -ir
Autres verbes	apprendre, comprendre	...
	écrire	...

Attention ! Faire → fait, Avoir → eu, Lire → lu, Venir → venu.

- c. Observez ces phrases. Repérez la place de la négation. Complétez la règle.

Je n'ai pas fait beaucoup d'erreurs.

Je ne suis pas allée avec eux.

→ Au passé composé : sujet + ... + être / avoir au présent + ... + participe passé du verbe. p. 179

5

Par deux.

- Listez ce que vous avez fait la semaine dernière pour progresser en français.
- Comparez avec les autres groupes.
- Faites une liste pour la classe.

document 3

98

6. Écoutez l'interview (doc. 3).

- Qui est la personne interviewée ?
- Relevez deux expressions du journaliste pour caractériser cette personne.

7. Par deux. Réécoutez (doc. 3).

- a. Sélectionnez les activités des étudiants.

PHONÉTIQUE [a] [ɔ]

a des exercices de phonétique

b des interviews

c de la traduction

d des enquêtes

e des mots croisés

f de la cuisine

g un quiz

- b. Relevez le moment précis pour chaque activité sélectionnée.

Exemple : d. Cette semaine, ils ont réalisé une enquête sur les habitudes des Français.

FOCUS LANGUE

Indiquer un moment précis dans le temps

Classez les expressions de l'activité 7b dans l'ordre chronologique.

← l'année dernière ce matin

p. 179

À NOUS !

8. Nous créons notre journal d'apprentissage.

En petits groupes.

- a. Écrivez ce que vous avez fait la semaine dernière pour progresser en français (activité 5).

Exemples :

– En classe, nous avons appris à raconter des événements passés.

– Après la classe, nous sommes sortis avec des étudiants français.

- b. Présentez vos journaux d'apprentissage à la classe.

- c. La classe vote pour le journal d'apprentissage le plus complet.

Expressions utiles p. 182

ANEXO 2 – 2 PRIMEIRAS PÁGINAS DE PC DO LIVRO ÉDITO A1

DOCUMENTS

« Quelle bonne nouvelle ! »

B Voilà le faire-part !

cd
63

COMPRÉHENSION ORALE

Entrée en matière

1 Observez le faire-part. Qu'est-ce qu'il annonce ?

a | une naissance b | un anniversaire c | un mariage

1^{re} écoute

2 Les personnes appellent pour :

a | donner des nouvelles de leurs enfants.

b | féliciter des nouveaux parents.

c | parler de leurs vacances.

2^e écoute

3 Pour chaque message, dites qui appelle.

Exemple : message 1 → la maman de Stéphanie

4 Complétez les phrases avec : Jérémie, la tante Odile, les collègues, les grands-parents.

a | n'a pas reçu le faire-part.

b | sont très fiers.

c | n'est pas marié.

d | ont acheté un cadeau pour le bébé.



PRODUCTION ORALE >>> DELF

5 Votre meilleur(e) ami(e) a eu un bébé ! Vous téléphonez pour le/la féliciter.

Pour féliciter

- Bravo ! Félicitations !
- Quelle bonne nouvelle !
- Je te/vous félicite !
- Tous nos vœux de bonheur.

GRAMMAIRE > le passé composé (1)

Cahier
unité 6
d'activités

ÉCHAUFFEMENT

1 a Observez les verbes soulignés. Quels verbes expriment une action au passé ?

a | Nous avons reçu le faire-part, il est très joli !b | J'ai téléphoné à tante Odile et oncle Bernard, ils n'ont pas reçu ton faire-part.c | Est-ce que tu as écrit à madame Ernaux ? Tu as oublié ?d | Je n'ai pas pu venir vous voir. Vous avez pris des photos d'Armel ?e | Les collègues vous félicitent !

b Dans les verbes en gras, quel élément change ? Quel élément ne change pas ?

Téléphoner

j'ai téléphoné
tu as téléphoné
il/elle a téléphoné
nous avons téléphoné
vous avez téléphoné
ils/elles ont téléphoné

FONCTIONNEMENT

Le passé composé

- Le passé composé exprime une **action passée terminée**.
- Il a deux parties : verbe **avoir** au présent + **participe passé**.

Il y a des participes passés en **é** (verbes en -er) : mangé ; en **i** : fini ; en **is** : pris (prendre) ; en **it** : dit (dire) ; en **u** : reçu (recevoir), bu (boire), lu (lire) ; irréguliers : avoir : j'ai eu ; être : tu as été ; faire : elle a fait.

REMARQUE

À la forme négative : Elle **n'a pas** reçu ton faire-part.

ENTRAÎNEMENT

2 Conjuguez les verbes au passé composé.

- a | Elle (avoir) un bébé le 27 juin.
b | Vous (ne pas envoyer) le faire-part.
c | Tu (dormir) dans le train ?
d | Je (prendre) le bus pour venir.
e | Ils (appeler) leur grand-mère.

PRODUCTION ÉCRITE

3 Comment Stéphanie et Bruno ont préparé leur faire-part ? Racontez les étapes au passé composé.

Exemple : Ils ont choisi une carte...

DOCUMENTS

F On se revoit ?

De : florent_erduk@gmail.fr
À : rodolphebb@icloud.com
Objet : J'ai fait une belle rencontre.

Salut Rodolphe,
 À ton mariage, j'ai rencontré ta cousine Lola... C'est une fille très sympathique ! Elle est calme et elle a l'air timide, mais en fait, elle est très drôle... et gentille ! Nous avons beaucoup ri. Elle est intelligente, aussi. J'ai pris son numéro de téléphone. La semaine dernière, nous avons bu un café ensemble, et demain, on va dîner au restaurant ! La semaine prochaine, je vais proposer un cinéma. Je suis amoureux, je crois ! Réponds-moi vite !
 Florent

De : lololala2015@quant.fr
À : rodolphebb@icloud.com
Objet : Je ne sais pas...

Salut Rodolphe,
 J'ai rencontré ton ami Florent à ton mariage, il y a un mois... Il n'est pas désagréable, mais il parle beaucoup, il est bavard ! Il est généreux, aussi ! Hier, nous avons dîné ensemble. Et dans trois jours, il veut aller au cinéma. J'ai accepté... On va voir ;-) Bises,
 Lola

2^e lecture

2 Mettez dans l'ordre les rendez-vous entre Florent et Lola.

- a | au café c | au cinéma
 b | au mariage d | au restaurant

COMPRÉHENSION ÉCRITE

1^{re} lecture

1 Choisissez les bonnes réponses.

- a | Lola est une amie/une cousine/la femme de Rodolphe.
 b | Florent est un ami/un cousin/un collègue de Rodolphe.

Vocabulaire

3 Trouvez le contraire des adjectifs dans les mails.

- a | agréable ≠ c | égoïste ≠
 b | méchant(e) ≠ d | bête ≠

GRAMMAIRE > les indicateurs de temps du passé et du futur



ÉCHAUFFEMENT

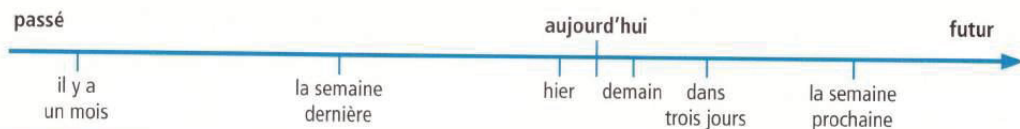
1 Observez les phrases. Quels mots permettent de répondre à la question : « Quand ? »

- a | La semaine dernière, nous avons bu un café. d | La semaine prochaine, je vais le voir.
 b | J'ai rencontré ton ami Florent il y a un mois. e | Hier, nous avons dîné ensemble.
 c | Demain, on va dîner au restaurant ! f | Dans trois jours, il va aller au cinéma.

FONCTIONNEMENT

Les indicateurs de temps du passé et du futur

En général, les indicateurs de temps se placent au **début** ou à la **fin** de la phrase.



ENTRAÎNEMENT

2 Choisissez la bonne réponse.

- a | La semaine prochaine/La semaine dernière/Il y a trois jours, je vais partir en voyage.
 b | Dans trois jours/Il y a trois jours/Demain, je suis allé dîner dans un bon restaurant.
 c | Hier/Demain, j'ai vu ma cousine.

PRODUCTION ÉCRITE >>> DELF

3 Écrivez un mail à un(e) ami(e) pour raconter une rencontre. Quand est-ce que vous avez rencontré la personne ? Où ? Quand est-ce que vous allez la revoir ? (30 à 40 mots)

ANEXO 3 – 2 PRIMEIRAS PÁGINAS DE PC DO LIVRO GRAMMAIRE
PROGRESSIVE DU FRANÇAIS

44

J'AI MANGÉ, TU AS MANGÉ...

LE PASSÉ COMPOSÉ avec « AVOIR » : les verbes en « -er »

Il achète
du pain.



Il a acheté
du pain.

Elle mange
une pomme.



Elle a mangé
une pomme.

- On utilise le passé composé pour raconter des actions et des événements passés :

*En 1995, j'ai gagné au Loto.
L'année dernière, j'ai acheté une voiture.
Hier, il a neigé.*

- Formation : « avoir » + participe en « -é »

Mang-er

Aujourd'hui :

*Je mange
Tu manges
Il mange
Nous mangeons
Vous mangez
Ils mangent*

Hier :

*J'ai mangé
Tu as mangé
Il a mangé
Nous avons mangé
Vous avez mangé
Ils ont mangé*

EXERCICES

1 Mettez au passé composé.

1. – En général, je dîne chez moi.
2. – Le soir, souvent, je mange des pâtes.
3. – D'habitude, je regarde la 2^e chaîne.
4. – D'habitude, je travaille jusqu'à cinq heures.
5. – En général, je passe la soirée avec Mike.

Hier, j'ai dîné au restaurant.

2 Complétez selon le modèle.

Hier :

J'ai dîné dans un restaurant chinois.
J'ai mangé du canard laqué.
J'ai invité Michèle.
J'ai payé cent euros.
J'ai laissé cinq euros de pourboire.

Hier :

Mike a dîné dans un restaurant grec.

Il _____ de la moussaka.

Il _____ Elisabeth.

Il _____ deux cents euros.

Il _____ dix euros de pourboire.

3 Lisez puis mettez au passé.

Je commence à travailler à neuf heures. Je travaille jusqu'à midi. À midi, j'achète un sandwich. Je mange dans le jardin. Je marche. Je fume une cigarette. Je regarde les vitrines. Je téléphone à Dorota. Je recommence le travail à deux heures. Je termine à six heures. Je passe la soirée avec Dorota. Nous écoutons des disques. Nous dansons. Nous jouons au poker.

Hier, j'ai commencé _____

4 Complétez avec les verbes au passé composé.

rencontrer – regarder – visiter – passer – gagner – écouter

1. Hier matin, j'ai rencontré Stella au marché.
2. Hier soir, tu _____ un film à la télé.
3. La semaine dernière, vous _____ le musée du Louvre.
4. L'année dernière, nous _____ nos vacances en Espagne.
5. En 2001, ils _____ 15 000 € à la loterie.
6. Hier soir, nous _____ des disques des Beatles.

5 Racontez au passé la soirée d'Ana et de Pedro.

paella – albums de photos – disques de flamenco – scrabble – cigarillos – cassettes vidéo

Ils ont mangé une paella, ils _____

ANEXO 4 – 2 PRIMEIRAS PÁGINAS DE PC DO LIVRO GRAMMAIRE CONTRASTIVE A1/A2 PARA BRASILEIROS

25

SYSTÈME DES TEMPS, PASSÉ COMPOSÉ

Il a compris, enfin ! *Até que enfim, entendeu!*

- Os sistemas dos tempos verbais são semelhantes em português e em francês: as duas línguas têm um presente, tempos do passado (*imparfait*/pretérito imperfeito ; *passé composé* e *passé simple*/pretérito perfeito) e um futuro.
Existe também uma oposição entre as formas simples e as formas compostas (verbo auxiliar com o particípio passado), embora as duas línguas não utilizem os mesmos auxiliares (ver 44).
- Nas interações do quotidiano, o *passé composé* é muito utilizado em francês e corresponde ao uso do pretérito perfeito simples em português.
A forma simples equivalente em francês é o *passé simple*, cujo uso quase desapareceu na comunicação oral e só subsiste nos textos literários. É natural dizer em português: *Ontem fui ao cinema*; mas em francês, será: *Hier je suis allée au cinéma*.
- O *passé composé* exprime uma ação:
 - passada e terminada : *Elle est partie*.
 - anterior ao presente : *Quand il a dormi, il va mieux*.
 - numa narrativa no passado, estabelecendo uma relação do fato com o presente: *Je suis née en 1994*.
- Este tempo é formado por um auxiliar (*être* ou *avoir*) (ver 44) e pelo particípio passado do verbo. Com o auxiliar *être*, o particípio passado funciona como um adjetivo (*Il est arrivé*. / *Elle est arrivée*).
- Regras gerais de formação do particípio passado :
 - verbos em **-er** têm o particípio passado em **-é** : *chanter* → *chanté*
 - verbos em **-ir** têm geralmente o particípio passado em **-i** : *partir* → *parti*
 - verbos em **-oir** e em **-re** têm o particípio passado em **-u** : *voir* → *vu* ; *rendre* → *rendu*.
- Mas existem muitas formas que não são “regulares” :

avoir → eu :	<i>J'ai eu peur.</i>
être → été :	<i>Elle a été professeure toute sa vie.</i>
devoir → dû :	<i>Ils ont dû partir plus tôt.</i>
faire → fait :	<i>Il a fait beau tout le week-end.</i>
naître → né :	<i>Je suis né le 20 juillet 1995.</i>
prendre (apprendre, comprendre) → pris :	<i>Elle a pris un steak frites.</i>
pouvoir → pu :	<i>Nous n'avons pas pu venir.</i>
savoir → su :	<i>Personne n'a rien su.</i>
venir → venu :	<i>Vous êtes venu en voiture ?</i>

NOTA:

- O particípio passado utilizado isoladamente tem o valor de um adjetivo.
Exemplos : la personne aimée, la formule utilisée, le français parlé, la réponse attendue.



SISTEMA DOS TEMPOS, PASSÉ COMPOSÉ 25

1 Leia as frases e depois responda afirmativamente ou negativamente.

1. J'ai rencontré Delphine tout à l'heure.
2. Nous avons vu le dernier film de Luc Besson. Et vous ?
3. Floriane est restée longtemps chez ses parents.
4. Jean-Marc et Léna sont arrivés juste hier.
5. Cette année, ils sont allés à la mer.
6. Où est-ce que tu as acheté ces belles fleurs ?

Dans ces phrases au passé composé,

- a. le participe passé ne change pas, il est toujours invariable.
- b. avec l'auxiliaire *être*, le participe passé s'accorde avec le sujet, comme un adjectif.
- c. avec l'auxiliaire *avoir*, le participe passé est invariable.

Oui Non

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 Transforme as frases, seguindo as indicações. Cuidado com a concordância do particípio passado quando utilizar o auxiliar *être* !

Exemple : Mon géranium est mort à cause du froid. (Mes plantes)

→ Mes plantes sont mortes à cause du froid.

1. Aïcha est née le 6 novembre. (Louis) →
2. Nous avons acheté un lave-vaisselle, enfin ! (Je) →
3. J'ai travaillé trois ans à la Poste. (Ma sœur) →
4. Gilles a gagné le tournoi de ski de fond inter-universitaire. (Florence) →
5. Est-ce que vous êtes partis ensemble ? (ils) →
6. Tu as entendu les cris cette nuit ? (Vous) →

3 Traduza para o francês com auxílio do dicionário, se necessário.

1. Guillaume saiu do escritório muito tarde. →
2. Eva mandou um cartão postal do Japão. →
3. Ela chegou pouco antes do início da reunião. →
4. Você deixou a sua cidade natal com que idade? (à quel âge) →
5. Já anotou o nosso novo número de telefone? →
6. Fabrice e os amigos foram ao restaurante vietnamita da rue Lamartine. →

4 Conjugue os verbos no *passé composé* ou no *présent de l'indicatif*, conforme o sentido das frases.

Exemple : Jules ! Marie trois fois cet après-midi. (appeler)

→ Jules ! Marie a appelé trois fois cet après-midi.

1. J' tous mes devoirs : je peux voir la télé maintenant ? (finir)
2. Tu sais, Lise et Gustavo ont téléphoné : nous voir ce soir. (venir)
3. Quand on peut, on en Provence le week-end. (aller)
4. Charles-Édouard un voyage en Finlande, l'été dernier. (faire)
5. Hier, Séverin Cristiano Ronaldo en personne dans la rue. (voir)
6. Elle à l'annonce le jour même. (répondre)

ANEXO 5 – 2 PRIMEIRAS PÁGINAS DE PC DO LIVRO GRAMMAIRE CONTRASTIVE A1/A2 PARA HISPANOHABLANTES

23

SYSTÈME DES TEMPS : PASSÉ COMPOSÉ

Il est parti !

¡Se ha marchado!

- El sistema de los modos (indicativo, subjuntivo...) y de los tiempos (presente, pasado...) se estructura globalmente igual en español que en francés. Ambas lenguas poseen igualmente formas verbales simples y formas compuestas (construidas con un verbo auxiliar y el participio pasado del verbo). También existen diferencias: por ejemplo, en el empleo del verbo auxiliar (→ *Ficha 42*) y en el uso del *passé composé* (pretérito perfecto) y del *passé simple* (pretérito indefinido).
- El **passé simple** ya solo se utiliza en francés en el escrito, y especialmente en los relatos literarios. El **passé composé** es el tiempo en que se expresa una acción en el pasado, y equivale tanto al pretérito perfecto como al pretérito indefinido en español, según el contexto:

Hier, je suis allé au cinéma. (Ayer, fui al cine.)

J'ai oublié de te dire que... (He olvidado/Olvidé decirte que...)

- El **passé composé** posee por tanto los valores siguientes:
 - acción realizada recientemente:
Elle est partie. (Se ha ido./Se fue.)
 - acción anterior a un presente:
Quand il a dormi, il va mieux. (Cuando ha dormido, está mejor.)
 - acción realizada en un tiempo pasado:
Je suis née en 1994. (Nací en 1994.)
- El **passé composé** se forma con un auxiliar (*être* o *avoir*) y el participio pasado del verbo. En general:
 - verbos en *-er*, participio pasado en *-é*: *chanter* → *chanté*
 - verbos en *-ir*, participio pasado en *-i*: *partir* → *parti*
 - verbos en *-oir* y en *-re*, participio pasado en *-u*: *voir* → *vu*; *rendre* → *rendu*
 - Pero existen muchas formas irregulares. Por ejemplo:

avoir → **eu** : *J'ai eu peur.*

être → **été** : *Elle a été professeur toute sa vie.*

devoir → **dû** : *Ils ont dû partir plus tôt.*

faire → **fait** : *Il a fait beau tout le week-end.*

naître → **né** : *Je suis né le 20 juillet 1995.*

prendre (apprendre, comprendre) → **pris** : *Elle a pris un steak frites.*

pouvoir → **pu** : *Nous n'avons pas pu venir.*

savoir → **su** : *Personne n'a rien su.*

- El participio pasado del *passé composé* conjugado con el verbo *être* concuerda en género y número con el sujeto, como un adjetivo:

Elles sont montées jusqu'au dernier étage à pied.



SISTEMA DE LOS TIEMPOS: PASSÉ COMPOSÉ 23

1 Lea las frases, y luego marque con una cruz *oui* o *non*.

1. J'ai rencontré Delphine tout à l'heure.
2. Nous avons vu le dernier film de Luc Besson. Et vous ?
3. Floriane est restée longtemps chez ses parents.
4. Jean-Marc et Léna sont arrivés hier.
5. Cette année, ils sont allés à la mer.
6. Où est-ce que tu as acheté ces belles fleurs ?

Dans ces phrases au passé composé...

- a. le participe passé ne change pas, il est toujours invariable.
- b. avec l'auxiliaire *être*, le participe passé s'accorde avec le sujet, comme un adjectif.
- c. avec l'auxiliaire *avoir*, le participe passé est invariable.

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 Transforme las frases, según las indicaciones. Tenga cuidado con la concordancia del participio pasado si está conjugado con el auxiliar *être* !

Exemple : *Mon géranium est mort à cause du froid. (mes plantes)*

→ *Mes plantes sont mortes à cause du froid.*

1. Aïcha est née le 6 novembre. (Louis) →
2. Nous avons acheté un lave-vaisselle, enfin ! (je) →
3. J'ai travaillé trois ans dans une banque. (ma sœur) →
4. Lucas a gagné le tournoi inter-universitaire de ski de fond. (Florence) →
5. Est-ce que vous êtes partis ensemble ? (ils) →
6. Tu as entendu les cris cette nuit ? (vous) →

3 Traduzca las frases siguientes al francés.

1. Guillermo ha salido de la oficina muy tarde. →
2. Hemos hecho nuestra declaración de impuestos. (impuestos = *impôts*) →
3. Ha llegado justo antes del comienzo de la reunión (el comienzo = *le début*) →
4. ¿A qué edad te fuiste de tu ciudad natal? (irse = *quitter*) →
5. ¿Habéis apuntado nuestro nuevo número de teléfono? (apuntar = *noter*) →
6. Fabrice y sus amigos han ido al restaurante vietnamita de la calle Lamartine. (vietnamita = *vietnamien*) →

4 Ponga los verbos en pretérito perfecto (*passé composé*) o en presente, según el sentido de las frases.

Exemple : *Jules, Marie trois fois cet après-midi. (appeler)*

→ *Jules, Marie a appelé trois fois cet après-midi.*

1. Je tous mes devoirs : je peux voir la télé maintenant ? (finir)
2. Tu sais, Jade et José nous voir ce soir. (venir)
3. Quand on peut, nous en Provence le week-end. (aller)
4. Charles-Édouard un voyage en Finlande, l'été dernier. (faire)
5. Hier, les Guyot *Carmen* à l'opéra. (voir)
6. Elle tout de suite aux mails qu'elle reçoit. (répondre)